



## 2. MENORES DE EDAD EN ANDALUCÍA. DATOS CUANTITATIVOS

### 2.2. Educación

Los últimos datos estimativos disponibles están referidos al curso 2017-2018, en este curso se encuentran matriculados enseñanzas de régimen general no universitarias<sup>1</sup> 1.593.475. Un 74,8% estaba matriculado en centros de titularidad pública (1.191.933), un 20,9% en centros concertados (332.760) y un 4,3% en centros privados (68.782).

Del total de alumnado, un 21,6% estaba matriculado en Educación Infantil, un 35,8% en Educación Primaria y un 24,1% en Educación Secundaria Obligatoria. Bachillerato cuenta con un 8,9% del alumnado y los ciclos formativos con un 8,4%. La educación especial cuenta con el 0,5% del alumnado matriculado. Respecto al curso anterior se prevé la pérdida de población matriculada en educación infantil, primaria y ciclos formativos e incrementándose en las demás.

Para un análisis más pormenorizado según provincias trabajaremos con los indicadores del curso 2016/2017. En este curso el número de menores escolarizados en enseñanzas de régimen general no universitarias<sup>2</sup> es de 1.567.247. Un 74,7% estaba matriculado en centros de titularidad pública y un 25,3% en centros privados. Respecto al curso anterior se prevé la pérdida de población matriculada en educación infantil, primaria y ciclos formativos y se ha incrementado en los demás ciclos. El total de matriculados en Andalucía supone un 19,6% del total de alumnado que se registra en España (8.013.876).

<sup>1</sup> Referidas a enseñanzas de Infantil, Primaria, Educación Especial, ESO, Bachillerato, FP. Básica y Ciclos Formativos de grado medio.

<sup>2</sup> Referidas a enseñanzas de Infantil, primaria, especial de 2 a 17 años, ESO, Bachillerato diurno y CF. Medio y superior diurno.

**Tabla 4. Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general según ciclo, titularidad del centro y provincia. Andalucía, curso 2016-17**

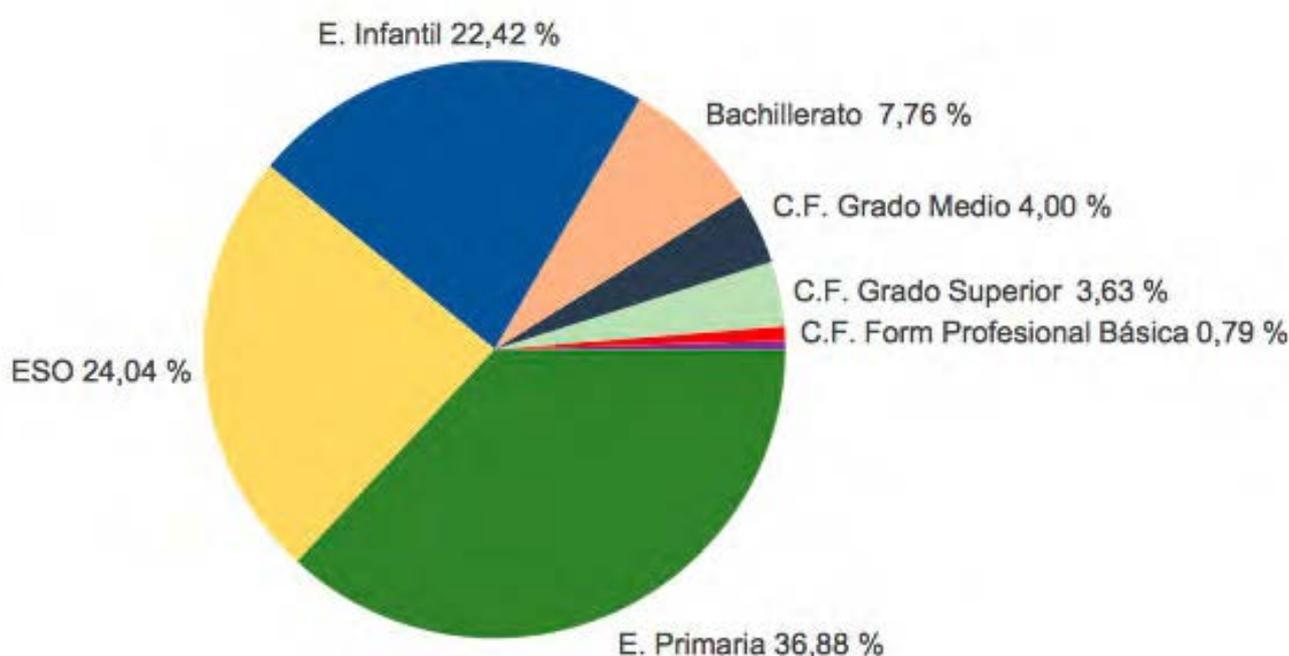
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
E. Infantil	33.597	47.388	31.771	34.994	23.906	23.080	67.777	88.837	<b>351.350</b>
E. Primaria	50.230	88.934	50.489	60.921	36.564	40.197	107.596	143.114	<b>578.045</b>
Educación Especial	855	1.093	750	1.098	329	432	1.177	1.842	<b>7.576</b>
ESO	31.111	58.780	33.732	40.319	23.516	28.468	70.242	90.564	<b>376.732</b>
Bachillerato (1)	9.117	18.695	11.623	13.997	6.605	10.147	22.805	28.587	<b>121.576</b>
C.F. Form Prof. Básica	972	2.127	1.385	1.509	951	949	2.132	2.393	<b>12.418</b>
C.F. Grado Medio (1)	4.331	11.774	6.300	7.043	4.126	5.188	9.299	14.592	<b>62.653</b>
C.F. Grado Superior (1)	3.600	8.328	5.611	8.258	3.136	3.749	9.118	15.096	<b>56.897</b>
<b>TOTAL</b>	<b>133.813</b>	<b>237.119</b>	<b>141.661</b>	<b>168.139</b>	<b>99.133</b>	<b>112.210</b>	<b>290.146</b>	<b>385.025</b>	<b>1.567.247</b>
<b>Centros públicos</b>									
E. Infantil	25.201	33.342	19.605	24.151	17.776	16.246	42.710	57.112	<b>236.143</b>
E. Primaria	43.684	68.236	37.951	44.272	30.685	30.566	83.208	110.088	<b>448.690</b>
Educación Especial	823	691	381	483	262	330	781	1.082	<b>4.833</b>
ESO	26.731	43.998	24.840	28.367	19.409	21.552	52.245	67.686	<b>284.828</b>
Bachillerato (1)	8.126	15.466	9.624	11.010	6.100	8.921	18.194	23.439	<b>100.880</b>
C.F. Form Prof. Básica	889	1.524	1.115	1.117	699	796	1.748	1.789	<b>9.677</b>
C.F. Grado Medio (1)	3.611	8.375	3.929	4.560	3.147	3.919	6.869	9.494	<b>43.904</b>
C.F. Grado Superior (1)	3.286	6.473	3.924	5.467	3.013	3.134	6.477	10.628	<b>42.402</b>
<b>TOTAL</b>	<b>112.351</b>	<b>178.105</b>	<b>101.369</b>	<b>119.427</b>	<b>81.091</b>	<b>85.464</b>	<b>212.232</b>	<b>281.318</b>	<b>1.171.357</b>
<b>Centros privados</b>									
E. Infantil	8.396	14.046	12.166	10.843	6.130	6.834	25.067	31.725	<b>115.207</b>
E. Primaria	6.546	20.698	12.538	16.649	5.879	9.631	24.388	33.026	<b>129.355</b>
Educación Especial	32	402	369	615	67	102	396	760	<b>2.743</b>
ESO	4.380	14.782	8.892	11.952	4.107	6.916	17.997	22.878	<b>91.904</b>
Bachillerato (1)	991	3.229	1.999	2.987	505	1.226	4.611	5.148	<b>20.696</b>
C.F. Form Prof. Básica	83	603	270	392	252	153	384	604	<b>2.741</b>
C.F. Grado Medio (1)	720	3.399	2.371	2.483	979	1.269	2.430	5.098	<b>18.749</b>
C.F. Grado Superior (1)	314	1.855	1.687	2.791	123	616	2.641	4.468	<b>14.495</b>
<b>TOTAL</b>	<b>21.462</b>	<b>59.014</b>	<b>40.292</b>	<b>48.712</b>	<b>18.042</b>	<b>26.747</b>	<b>77.914</b>	<b>103.707</b>	<b>395.890</b>

(1) Régimen ordinario

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Datos Avance, curso 2016-17" Consejería de Educación.

La distribución del alumnado según ciclos educativos muestra que un 36,9% estaba matriculado en Educación Primaria, un 24% en ESO y un 22,4% en Educación Infantil. Bachillerato cuenta con un 7,8% del alumnado y los ciclos formativos con un 8,4%. La educación especial cuenta con el 0,5% del alumnado matriculado.

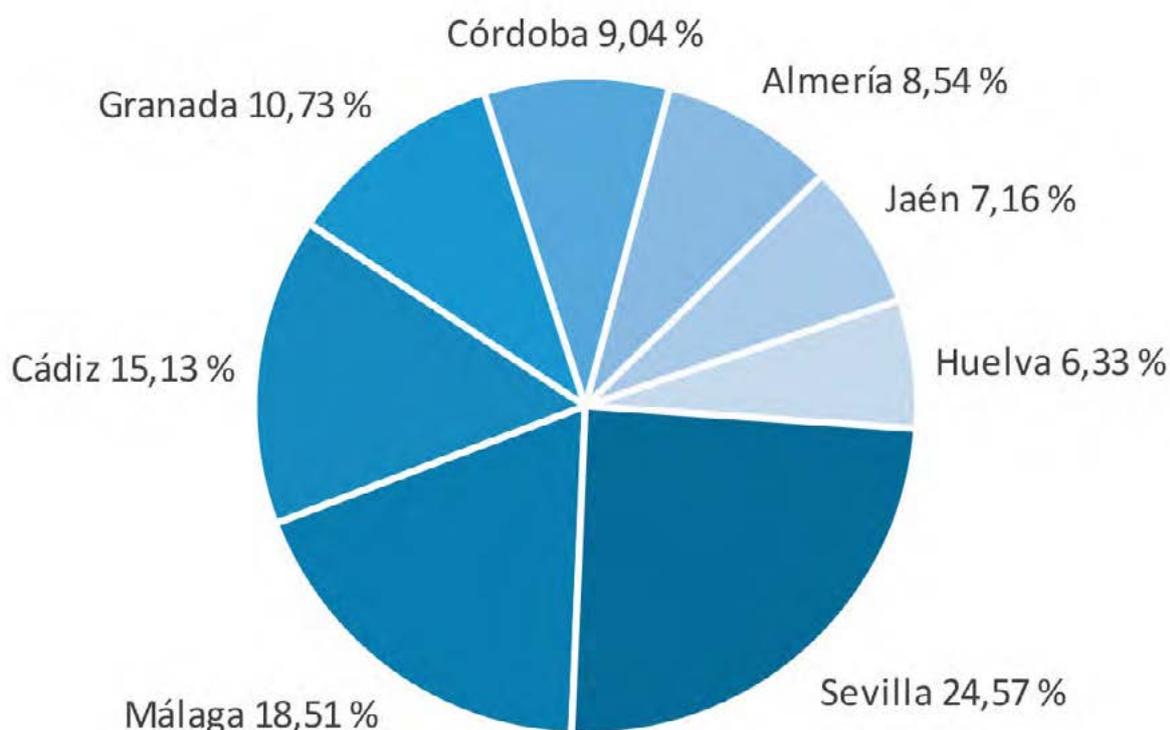
**Gráfico 10. Distribución del alumnado según nivel educativo. Andalucía, curso 2016-17**



*Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Datos Avance, curso 2016-17" Consejería de Educación.*

Entre las provincias andaluzas, Sevilla (385.025) y Málaga (290.146) cuentan con el mayor número de alumnado, suponen el 24,6% y el 18,5% del total de matrículas respectivamente. Entre las provincias con menor número de alumnado encontramos a Huelva (99.133) y Jaén (112.210), suponen un 6,3% y un 7,2% respectivamente.

Gráfico 11. Distribución del alumnado según provincia. Andalucía, curso 2016-17



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Datos Avance, curso 2016-17" Consejería de Educación.

En Andalucía los indicadores de resultados muestran **un elevado porcentaje de abandono educativo temprano (27,7%) respecto al porcentaje que muestra la media española (21,9%)**. Las tasas de idoneidad muestran unos niveles similares a la media española en los primeros años, no así entre los 14 y los 15 años en los que Andalucía muestra una tasa menor, es decir hay menos alumnado que se encuentra matriculado en el curso que le corresponde por edad teórica.

**Tabla 5. Indicadores educativos. España, Andalucía y provincias**

Abandono Educativo Temprano (2014) <sup>(1)</sup>		Tasas de idoneidad (2014/15)					Tasa bruta de población que se gradúa (2014/15)	
		8 años	10 años	12 años	14 años	15 años	ESO	Bachillerato
<b>España</b>	21,9%	93,7%	89,5%	85,3%	71,7%	63,9%	77,6%	55,0%
<b>Andalucía</b>	27,7%	93,8%	89,5%	85,2%	68,2%	62,0%	75,2%	52,6%
<b>Almería</b>	38,1%	93,5%	88,8%	84,5%	64,7%	58,3%	69,4%	49,0%
<b>Cádiz</b>	26,5%	93,4%	89,3%	85,0%	67,8%	60,1%	75,0%	50,9%
<b>Córdoba</b>	24,8%	94,0%	89,9%	86,1%	69,9%	65,0%	78,7%	56,5%
<b>Granada</b>	25,7%	94,2%	89,2%	85,1%	69,8%	64,4%	77,0%	57,3%
<b>Huelva</b>	38,8%	92,3%	87,7%	81,2%	62,3%	55,6%	71,7%	44,5%
<b>Jaén</b>	25,1%	94,0%	89,8%	85,5%	69,3%	65,9%	80,9%	55,1%
<b>Málaga</b>	26,7%	93,7%	89,8%	85,6%	68,8%	61,3%	70,5%	51,4%
<b>Sevilla</b>	25,5%	94,3%	89,9%	86,0%	68,9%	63,0%	77,9%	53,3%

1) Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación.

(2) Personas que por su edad se encuentran matriculados en el curso que le corresponde.

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de datos de Sistema andaluz de Indicadores de la Educación. Edición 2017. Consejería de Educación.

## 3. ACTUACIONES DE LA DEFENSORÍA: QUEJAS Y CONSULTAS

### 3.1. Quejas

#### 3.1.2. Temática de las quejas

##### 3.1.2.2. Derecho a la educación

Respecto de las quejas presentadas en 2017 reseñamos que, tanto desde el punto cuantitativo como cualitativo, presentan escasas diferencias con la tendencia iniciada hace varios ejercicios.

No obstante, destacamos el **incremento** de intervenciones por lo que respecta al **primer ciclo** de las enseñanzas de **Educación Infantil**. Se ha aprobado una nueva normativa sobre este tipo de enseñanza con el propósito de favorecer la escolarización de estos menores. Entre sus novedades se encuentran

un renovado sistema de ayudas dirigidas a las familias para fomentar la escolarización en este ciclo y un novedoso instrumento de adhesión de los centros privados que imparten estas enseñanzas al programa de ayudas.

Por otro lado, y como viene siendo habitual, se ha continuado con la tendencia ascendente respecto de las quejas que han tenido como protagonista a la educación especial. El incremento respecto del ejercicio anterior se cifra en el 12%.

### **a) Educación Infantil 0-3 años**

**La entrada en vigor del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo**, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía, ha supuesto una verdadera convulsión que no ha dejado indiferente a ninguno de los sectores que son sujetos partícipes en esta etapa educativa, repitiéndose las muestras de descontento por los profesionales del sector, sindicatos y familias, desde antes de su aprobación.

La primera crítica que recibió la nueva norma fue el haber sido elaborada sin consulta ni consenso de los principales afectados y, por tanto, imponiéndose unas nuevas condiciones que consideran perjudiciales desde el punto de vista económico.

La novedosa regulación establece un **nuevo modelo de gestión** de las escuelas de educación infantil de titularidad municipal y aquellos centros de educación infantil de titularidad privada, así como un nuevo sistema de financiación de los puestos escolares ofertados por éstos, consecuencia del también renovado sistema de acceso de las familias a la bonificaciones en el coste de los servicios de atención socio educativa y comedor escolar que se prestan en ellos.

El denominado Programa de ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía, contenido en el Decreto-Ley señalado, establece un sistema de subvenciones directas a las familias a las que se accede a través de un procedimiento de concurrencia competitiva, cuyo ámbito territorial es el de la comunidad autónoma, y cuya concesión está limitada por las disponibilidades presupuestaria de cada convocatoria, donde se recogerá también el plazo de presentación de solicitudes.

En principio, se prevé una convocatoria ordinaria, coincidente en el tiempo con el procedimiento ordinario de escolarización para este ciclo y con el plazo de solicitud de reserva de plaza.

También existe la posibilidad de una segunda convocatoria extraordinaria para aquellos casos en los que el niño o la niña no hubiese alcanzado las 16 semanas de vida a 1 de septiembre y, por tanto, que no hubiera podido participar en la convocatoria ordinaria. Decir, no obstante, que han sido dos las convocatorias

extraordinarias realizadas en el curso 2017/2018, una de ellas la inicialmente prevista para el mes de septiembre, y una segunda, convocada en enero de 2018.

Por su parte, cualquier escuela o centro específico de educación infantil que no sea de titularidad de la Junta de Andalucía podrá adherirse a este mismo Programa a través del procedimiento establecido en el Decreto-Ley señalado.

Tras la adhesión se convierten en entidades colaboradoras de la Agencia Pública Andaluza de Educación para la entrega y distribución de los fondos públicos a las personas beneficiarias y para la gestión y colaboración en la gestión de las ayudas, por la que percibirán una compensación económica.

Se abandona, por lo tanto, el anterior sistema de convenios específicos con determinados centros, abriéndose el Programa a cualquiera que desee adherirse al mismo. Este nuevo sistema debería suponer un mayor número de plazas ofertadas a las que las familias pueden acceder.

En cuanto a las ayudas a las familias, éstas han aumentado los tramos de renta subvencionables y de porcentajes de bonificación, por lo que, también en principio, deberían ser más los niños que puedan beneficiarse de alguna de ellas.

Pero no todos son ventajas. Se critica que **este nuevo sistema discrimina a los centros adheridos frente a las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía**, introduciendo un importante factor de precariedad que pone en peligro la viabilidad del funcionamiento de los centros y la estabilidad laboral de los profesionales que trabajan en los mismos.

Esta crítica viene de la mano de las más importantes patronales, sindicatos mayoritarios y familias. Y su fundamento se encuentra en el hecho de la existencia de presupuestos diferenciados para las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía y para el resto de escuelas y centros colaboradores, respectivamente.

Argumentan que si bien la cuantía de ambas partidas presupuestarias es idéntica (175.385.433 € para el ejercicio de 2017), en la actualidad son unas 800 las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía mientras que la cifra de las escuelas y centros adheridos se eleva a 1800. Esta diferencia determina que la media del gasto destinado a cada uno de los centros es muy inferior en el

*Se critica que el Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía, se haya aprobado sin consenso con el sector*

último caso respecto del primero. Haciendo un burdo cálculo, resultaría que la media del gasto dedicado a cada uno de los centros sería de 219.231,80 € en el caso de las de titularidad de la Junta de Andalucía, y de 97.436,35 en el caso de los centros colaboradores.

**También el acceso al sistema de ayudas para las familias es radicalmente diferente**, puesto que mientras que aquellas que obtienen plaza en un centro público pueden ser beneficiarias de las bonificaciones en cualquier momento en el que se realice la matriculación del menor y se les calcula de manera automática (en función de la renta y el número de miembros de la unidad familiar); aquellas otras familias que obtienen la plaza en cualquiera de los centros colaboradores sólo pueden ser beneficiarias de las bonificaciones concurriendo a las respectivas convocatorias, en el plazo concreto establecido y supeditadas a la disponibilidad presupuestaria para dicha convocatoria.

Se han producido circunstancias que teóricamente deberían haber ampliado el número de familias beneficiarias de las ayudas. Nos referimos al nuevo sistema de acceso, al aumento del presupuesto disponible, al incremento de los tramos de renta subvencionables y de los porcentaje de bonificación aplicables ya que antes eran cuatro y ahora nueve, en ambos casos, y a un cambio en cuanto a la renta per cápita ya que en el último curso la renta per cápita a partir de la cual podía bonificarse a una familia era de 14.910,28 € y ahora esta renta tiene que ser inferior a 10.437,19.

Sin embargo, estas circunstancias señaladas han resultado tener el resultado perverso.

Ciertamente aunque se ha incrementado el número de plazas ofertadas, a muchas familias en iguales circunstancias que en el curso anterior (principalmente aquellas de renta media), o bien no les ha correspondido ninguna bonificación, o ha sido sensiblemente inferior a la que anteriormente les había correspondido.

Según datos facilitados por los propios centros, puede hablarse de que esta incidencia ha afectado a un 40% de las familias, y que muchas de ellas han tenido que renunciar a la plaza, asegurando que, en al menos un 80% de los centros colaboradores, en el momento de la matriculación muchas de las plazas se quedaron vacantes.

El asunto de las bonificaciones ha planteado el mayor número de quejas recibidas referidas a esta etapa educativa, manifestando

*Patronales, sindicatos mayoritarios y familias critican que el nuevo sistema de gestión del primer ciclo de educación infantil discrimina a los centros adheridos frente a las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía*

las personas interesadas no poder hacer frente a las cuotas que les han correspondido, puesto que en determinados casos, a igualdad de renta y número de miembros de la unidad familiar, se ha duplicado el coste de la plaza (queja 17/3643, queja 17/3782, queja 17/4131, queja 17/4181, queja 17/4203, queja 17/5019 y queja 17/5310, entre otras).

Tanto las patronales como las familias, han advertido de que esta situación está obligando a las familias a buscar otras alternativas, más económicas, que posibiliten la conciliación familiar y laboral, lo que supondrá que se mantengan o proliferen las conocidas ludotecas, asunto amplia y reiteradamente tratado por esta Institución en anteriores informes anuales.

Y no deben estar desencaminados quienes lo advierten ya que hemos conocido que la Administración educativa andaluza, a través de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias, ha enviado un escrito solicitando que por parte de los Ayuntamientos se extremen las labores de inspección y control de este tipo de negocios.

**Otro importante problema derivado de la existencia de presupuestos diferenciados y del nuevo sistema de acceso a las ayudas, es el que afecta a los supuestos de gratuidad** contemplados en el apartado 2 del artículo 33 del Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil, en su redacción dada por la disposición final tercera del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, que venimos analizando.

Según dicha disposición final, «la prestación de los servicios de atención socioeducativa, comedor escolar y taller de juego será gratuita para el alumnado al que se refieren los artículos 36, 37 y 38, en los centros de titularidad de la Junta de Andalucía».

Recordemos que los supuestos de gratuidad establecidos en los artículos señalados son, respectivamente, los de las personas menores que por circunstancias sociofamiliares se encuentren en situación de grave riesgo; aquellos que sean víctima de violencia de género; o aquellos otros que sean víctimas de terrorismo.

Por lo tanto, si mal no entendemos a tenor de lo expresamente establecido en la disposición transcrita, para que estos niños y niñas puedan disfrutar de la gratuidad de los servicios que se citan y en cualquier momento que lo necesiten, se han de matricular necesariamente en un centro de titularidad de la Junta de Andalucía.

Por el contrario, de hacerlo en un centro adherido al programa, para disfrutar de esta misma gratuidad, su matriculación se ha de producir obligatoriamente

en un momento en el que esté abierto el plazo para concurrir a una convocatoria de ayudas, puesto que de lo contrario, al no haber disponible presupuesto específico para ellos, no hay posibilidad de financiar su plaza al 100%.

Según denuncian, una vez más, patronales y sindicatos, se están produciendo las circunstancias de que menores que se encuentran en alguna de las tres situaciones mencionadas (riesgo de exclusión social, víctima de violencia de género o víctima de terrorismo) están en lista de espera de las escuelas de educación infantil de la Junta de Andalucía porque no hay plazas, mientras que existen plazas vacantes en centros colaboradores a las que no pueden acceder de manera gratuita al pretenderse su matriculación en momentos en los que no existía convocatoria.

*Las bonificaciones por los servicios de atención socioeducativa han planteado el mayor número de quejas recibidas referidas a esta etapa educativa*

De hecho, ésta viene siendo una reivindicación que se ha planteado y formulado en las distintas reuniones de la Mesa de Infantil que se han celebrado con la Dirección General de Planificación y Centros desde que se aprobara el nuevo sistema de ayudas, sin que hasta el momento se haya dado solución. Urge, por lo tanto, una respuesta inmediata precisamente porque se trata de menores que requieren un mayor grado de protección.

Sobre las distintas cuestiones que atañen a este ciclo educativo con las reformas introducidas, hemos abierto una investigación para analizar con toda profundidad los efectos y problemas derivados de la aplicación del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía (queja 17/6670).

Otro asunto que atañe a esta etapa educativa es la de la **revisión del precio del servicio de atención socio-educativa**, reivindicación que se viene planteando por el sector desde que en el curso 2008-2009 se estableciera en 209,16 €, ó 278,88 € si se incluye el comedor escolar, precios que no se han modificado desde entonces.

Ya en 2011 se había elaborado conjuntamente entre los centros de titularidad privada y la Consejería de Educación un informe en el que se concluía que el coste real de cada plaza era de 331 euros, frente a los 209 establecidos, lo que implicaba que los centros entonces conveniados soportaban en solitario la sensible diferencia.

En 2013 se firmó un acuerdo entre patronal y sindicatos con la misma Consejería para que, mientras la coyuntura económica no permitiera establecer un nuevo precio, los centros recibirían una cuantía compensatoria que no sería en ningún

caso inferior a 1.000 € por línea, con carácter anual y que se abonaría en el mes de agosto.

Esta compensación se ha estado pagando hasta la entrada en vigor del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, lo que ha provocado otro conflicto entre el sector y la Administración educativa.

Es cierto que la nueva regulación también contempla un sistema de compensación a los centros adheridos en su calidad de entidades colaboradoras en la gestión de las ayudas, mediante la suscripción del correspondiente convenio con la Agencia Pública Andaluza de Educación, pero en ningún caso, entiende el sector, esta compensación ha de ligarse al sobrecoste que vienen asumiendo, ya que lo que compensa son los gastos derivados de la gestión de las ayudas a las familias.

Ello implica que el coste del servicio ahora establecido continúa por debajo del coste real, complicando aún más la cuestión el hecho de que el Decreto-ley establece la posibilidad de ofertar precios de hasta un 15% inferior al precio ahora establecido, fomentando una competitividad entre los centros que no todos podrán soportar, pudiendo ello provocar el cierre de algunos de estos recursos educativos.

## **b) Escolarización del alumnado**

**La agrupación o reagrupación de hermanos y hermanas en el mismo centro docente** continúa siendo el principal problema que afecta a la escolarización del alumnado en Andalucía.

Esta situación, la de que los hijos e hijas se encuentren matriculados en distintos centros docentes, indudablemente causa verdaderos quebraderos de cabeza a las familias, que se las han de ingeniar para poder dejar y recoger a sus hijos a la misma hora en lugares diferentes y alejados. Problema que se agrava cuando alguno de los centros no ofrece los servicios complementarios de aula matinal o comedor escolar.

Para solucionar el problema, los progenitores solicitan la autorización del aumento de la ratio, o bien una vacante producida tras la finalización del procedimiento ordinario de escolarización (queja 17/1667, queja 17/1944, queja 17/2956, queja 17/3151, queja 17/3323, queja 173436, queja 17/3607, queja 17/4729, queja 17/4730, queja 17/4778 y queja 17/4923).

En cuanto **al aumento de la ratio por unidad**, ya en varios de nuestros informes nos hemos referido a ella, haciendo constar la negativa de la Administración educativa a utilizar este sistema como medida para resolver el conflicto.

El Decreto 9/2017, de 31 de enero, por el que se modifica el Decreto 40/2011, de 22 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato, ha modificado la redacción del artículo que se refiere al aumento de ratio dando con ello amparo legal al criterio que venía sustentando la Administración educativa.

Con esta nueva modificación, la Administración educativa, en caso de ausencia de plazas vacantes, podrá autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por unidad escolar en los siguientes dos supuestos: por necesidades que vengan motivadas por el traslado de la unidad familiar en el periodo de escolarización extraordinaria, debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres, tutores o guardadores; o por adopción o por el inicio o modificación de otras formas de protección de menores.

Además de estos supuestos, manteniéndose en vigor la anterior redacción del Decreto 40/2011, de 22 de febrero, también se permitirá la autorización del aumento de la ratio para garantizar la escolarización, a lo largo del curso, de aquellos niños o niñas que sean víctimas de violencia de género o víctimas de acoso escolar.

Fuera de estos concretos supuestos, por lo tanto, no cabe posibilidad alguna de autorizar la modificación del número máximo de alumnos y alumnas permitidos por unidad en cada uno de los niveles educativos.

La segunda vía por la que las familias afectadas pretenden reagrupar a sus hijos e hijas en el mismo centro docente es solicitando una **vacante cuando ésta se ha producido tras la finalización del procedimiento ordinario de escolarización.**

Venía existiendo la errónea creencia de que, tras haber finalizado este procedimiento ordinario, cualquier vacante que pudiera surgir podía ser

*Alegan patronales y sindicatos que menores en riesgo de exclusión social, víctima de violencia de género o víctima de terrorismo están en lista de espera de las escuelas de educación infantil porque no hay plazas, mientras que existen plazas vacantes en centros colaboradores a las que no pueden acceder de manera gratuita al pretenderse su matriculación en momentos en los que no existía convocatoria*

ocupada, o bien por los alumnos y alumnas que no habían sido admitidos en el centro docente solicitado en el procedimiento ordinario de escolarización y por el orden en el que constaban en las listas de no admitidos (considerando que éstas mantenían su vigencia "sine die"), o lo que era peor, por cualquiera que pidiera la plaza en primer lugar, independientemente del lugar que ocupara en las listas de no admitidos.

*La agrupación o reagrupación de hermanos y hermanas en el mismo centro docente continúa siendo el principal problema que afecta a la escolarización del alumnado en Andalucía*

En ambos casos se pretendía acceder a la plaza mediante la presentación del formulario para solicitar la escolarización en periodo extraordinario.

Dicho equívoco se producía, de manera indudable, por la deficiente redacción del artículo 54 del Decreto 40/2011, de 22 de febrero, dedicado a las «plazas vacantes tras la certificación de matrícula», y en el que, en definitiva, tan solo se aludía a la manera en la que el centro docente tenía que ofrecerlas a los alumnos y alumnas que permanecían en la lista de espera. Cabría interpretar, entonces, que a partir de ese momento, las vacantes que pudieran ir surgiendo podían ser objeto del mismo tratamiento.

Con el fin de clarificar en qué momento se concluye de manera definitiva el procedimiento ordinario, y el modo en el que se pueden cubrir las vacantes que surjan después, el Decreto 9/2017, de 31 de enero, señala que, si con posterioridad a la publicación de las plazas no ocupadas efectivamente por el alumnado que había sido admitido y que no ha formalizado la matrícula en el plazo correspondiente, y una vez finalizados los periodos de matriculación en ellas, se produjeran nuevas vacantes en el centro docente, sobre éstas no tendrá prioridad el alumnado que resultó no admitido, al haber finalizado el procedimiento ordinario, y las mismas podrán ser adjudicadas en el procedimiento extraordinario.

*La nueva normativa solo prevé el aumento de ratio por traslado de la familia, por adopción u otras medidas de protección, por violencia de género o acoso escolar*

También este Decreto de 2017 especifica en qué momento concreto se ha de entender que comienza el procedimiento extraordinario de escolarización. Y comienza una vez finalizado el plazo de matrícula del alumnado que resultó no admitido en el centro solicitado como prioritario.

Así pues, teniendo en cuenta los artículos analizados se puede establecer con absoluta claridad que las vacantes surgidas tras la certificación de la matrícula que se ha de realizar en el mes de junio, tan solo pueden ser cubiertas por el

procedimiento extraordinario de escolarización y, única y exclusivamente, en aquellos casos concretos en los que la escolarización extraordinaria se puede autorizar, esto es, traslado de domicilio forzoso de los padres, existencia de medidas de protección, violencia de género o violencia escolar.

Por lo tanto, aquellos progenitores que pretenden la reagrupación de sus hijos e hijas por esta vía, ven con enorme frustración que a pesar de quedar plazas vacantes en el centro en el que ya están escolarizados otros hermanos, no pueden de ninguna manera acceder a ellas, pudiendo ser, en muchos casos, que se queden vacantes durante todo el curso (queja 17/5533, queja 17/5902 y queja 17/6105).

Respecto de la **escolarización de menores en situación de acogimiento familiar o preadopción**, desde 2014 manifestábamos la necesidad de otorgar un tratamiento especial a este tipo de alumnos, posibilitando para su escolarización la ampliación de ratio en aquellos centros escolares cercanos a los domicilios de las familias acogedoras, preadoptivas o adoptivas, o en aquellos en los que ya había matriculados otros hijos o hijas de estas mismas familias.

Nuestra propuesta quedó recogida en la Ley 26/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y adolescencia, que debería quedar reflejada en la normativa de los procedimientos de escolarización en Andalucía.

Así ha acontecido con el Decreto 9/2017, de 31 de enero, estableciendo que en caso de solicitudes de admisión en el periodo extraordinario de escolarización de alumnos y alumnas que se encuentren bajo la tutela o guarda de la Entidad Pública competente en materia de protección de menores o que procedan de adopción, tendrán prioridad en la admisión en el centro donde estén escolarizados los hijos e hijas de las personas guardadoras o de las familias adoptivas, si los hubiera, o, cuando no los haya, en el que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres, tutores o guardadores y, en el caso de los centros docentes privados concertados, en las etapas sostenidas con fondos públicos.

Con enorme satisfacción acogemos esta norma porque supone un plus de protección a un colectivo de menores especialmente vulnerables.

Por último, referirnos a aquellos **supuestos en que la normativa sobre escolarización no ofrece respuesta a circunstancias especiales y excepcionales**.

Nos referimos, en primer lugar, a un asunto con amplia repercusión mediática. Se trata de una menor de 13 años que llevaba más de un año sin acudir al

colegio por la gravedad de su enfermedad y por el agresivo y largo tratamiento que tuvo que recibir.

La familia debió cambiar su domicilio desde la provincia de Almería a Málaga capital para encontrarse lo más cerca posible de su hospital de referencia. Posteriormente solicitó sendas plazas para ella y su hermana menor en un centro docente situado a cuatro minutos andando desde su domicilio, resultando que la más pequeña sí obtuvo plaza, pero no ella, que es la que más lo necesita.

Sus progenitores intentan por todos los medios que se entienda que la situación de su hija merece un tratamiento excepcional, permitiendo con ello la escolarización en el mismo centro que su hermana y una prima, pero siempre han obtenido como respuesta la ausencia de vacantes y que ocupaba el tercer lugar de la lista de no admitidos, por lo que otros solicitantes tendrían, en cualquier caso, prioridad para ser escolarizados.

Es cierto que desde el punto de vista de las normas que rigen el procedimiento de escolarización ordinario y extraordinario no existe posibilidad alguna de que se pueda atender esta solicitud y, por ello, no puede criticarse la actuación de la Administración educativa competente. Sin embargo, es igualmente cierto que se trata de unas circunstancias de tan excepcional naturaleza que debería tener amparo legal, porque siempre hemos de tener presente el interés superior de la menor, que difícilmente resulta compatible con la aplicación estricta de estas normas (queja 17/5200).

Asimismo, analizamos el caso de una menor que desde que era una bebé sufre mareos y vómitos cada vez que se desplaza en cualquier tipo de vehículo rodado, por muy corto que sea el trayecto, precisando para esta sintomatología que se le administre cierto medicamento con importantes efectos secundarios. Los médicos especialistas en digestivo que la han tratado desaconsejan el uso de dicho tipo de transporte siempre que sea posible.

Los vómitos que sufre a diario al tener que ser trasladada en coche desde su casa al centro docente le están provocando daños en el esófago y en los dientes por la acción de los ácidos estomacales. El pronóstico es que puede perder la dentadura y sufrir los mismos efectos que si padeciera una anorexia.

También la familia tuvo que cambiar de domicilio para no tener que usar el coche continuamente, pues vivían en un barrio alejado del centro de la ciudad, y solicitaron plaza para ella y un hermano menor en el colegio más cercano a su domicilio, resultando que fue admitido su hermano pero no ella. Desde entonces, concurre todos los años al procedimiento de escolarización, sin que

hasta el momento haya conseguido la plaza que necesita junto con su hermano.

La Administración educativa actúa conforme a las normas de escolarización pero es evidente el daño que esta situación le puede causar a la menor en un futuro no tan lejano, por lo que se debería estudiar la posibilidad de poderle ofrecer una solución que pueda evitarlo (queja 17/2340).

*La vigente normativa sobre escolarización no ofrece respuesta a circunstancias especiales y excepcionales del alumnado o sus familias*

Ambos casos están siendo objeto de análisis por parte de esta Institución, pretendiendo con ello determinar si, en aplicación del principio de actuación en interés superior del menor, es posible establecer alguna previsión legal que los atienda, ya que por sus circunstancias particularmente son dignos de especial protección.

### **c) Instalaciones escolares**

La ubicación geográfica de Andalucía y su complejidad morfológica determinan una amplia diversidad de climas en su territorio, pero en general puede hablarse de una marcada diferencia entre un invierno húmedo y suave, y un verano seco y caluroso.

En las últimas primaveras y veranos, en determinados puntos de nuestra comunidad autónoma, se han registrado temperaturas que han superado todos los registros conocidos. Así, expertos de la Red de Información Ambiental de Andalucía (REDIAM) no han dudado en señalar que, si bien no puede decirse que sea consecuencia del cambio climático global, sí apunta a ello, de modo que se están produciendo unas temperaturas que no existían hace 20 ó 30 años, las olas de calor son más intensas y frecuentes, y el verano se extiende.

En este contexto, año tras año, la comunidad educativa, en general, viene poniendo de manifiesto ante las administraciones competentes **la necesidad de instalar en los centros docentes sistemas de refrigeración o climatización para combatir las altas temperaturas que en muchos de los casos hacen insoportable la estancia en las aulas**, provocando malestar, indisposición y síntomas propios de la exposición a altas temperaturas, poniendo de este modo en riesgo la salud del alumnado y de los profesionales que prestan sus servicios en los colegios e institutos.

Además de lo señalado, hemos de tener presente la antigüedad de muchos de los edificios educativos, las características constructivas en cuanto al diseño y materiales de construcción de los mismos, su ubicación, sus diferentes titularidades, así como un largo etcétera que determinan una amplia

heterogeneidad en las características físicas de la red de centros docentes andaluces y, por lo tanto, una igualmente heterogeneidad y diversidad en las medidas que se deben adoptar para paliar los efectos de esas altas temperaturas.

En la práctica totalidad de los casos conocidos por esta Institución a través de las quejas presentadas por la ciudadanía o promovidas de oficio que se han venido tramitando desde años atrás, la respuesta de la Administración educativa ha sido poner de manifiesto la ausencia de una normativa que obligue a la instalación de sistemas de refrigeración en los centros docentes -lo que no ocurre con los sistemas de calefacción-, siendo lo previsto únicamente la instalación de sistemas de renovación de aire.

Pues bien, el hecho de que la norma excluya la obligatoriedad de instalar esos sistemas con carácter general no significa su prohibición, antes al contrario.

Muestra de ello es que aunque en las Normas de diseño y constructivas para los edificios de uso docente actualmente vigentes, aprobadas por Orden de 24 de enero de 2003, no se contempla como obligación la instalación de sistemas de refrigeración, sí existen instrucciones específicas para el diseño de edificios de uso docente en el que se determinan aspectos de **mejora de la eficiencia energética** tanto en los edificios de nueva construcción como en los ya existentes.

Se trata, portanto, de analizar las circunstancias concretas de cada centro docente y ofrecer soluciones que conjuguen su viabilidad desde el punto de vista de la eficiencia energética y presupuestaria, teniendo en cuenta que no siempre será necesario la incorporación de medidas activas, sino que habrá casos en los que puedan implementarse mediante la incorporación de determinados elementos que ayuden a mantener los edificios educativos y escolares en niveles óptimos de temperaturas.

Por otra parte, la complejidad y volumen de actuaciones necesarias para lograr unos estándares mínimos en las soluciones que pudieran requerir la amplia red de centros docentes de Andalucía, requiere la imprescindible colaboración de otros organismos e instituciones públicas, y, en especial, de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio a través de la Estrategia Energética de Andalucía 2020.

El problema de la climatización de los colegios e institutos y su repercusión en el alumnado ha sido ampliamente abordado por nuestra Institución en una investigación de oficio iniciada en 2017.

La Administración educativa nos confirma que, a pesar de que el parque de centros educativos públicos se compone de más de 4.500 centros con unos

6.000 edificios, se trabaja continuamente en la mejora de las construcciones y en dar cumplimiento a la normativa estatal y a las directrices y exigencias derivadas de Directivas Europeas.

Para ello, la Agencia Pública Andaluza de Educación está analizando las oportunidades de mejora de la eficiencia energética en los edificios educativos a través del desarrollo de un amplio programa de actuaciones, como el Plan mejor escuela 2005-2010, el Plan de oportunidades laborales en Andalucía (Plan OLA y Plan Choque), el Plan de inversiones en infraestructuras educativas 2016-2017 y el actual Plan de inversiones en infraestructuras educativas 2017-2018.

*La comunidad educativa demanda la instalación en los centros docentes de sistemas de refrigeración o climatización para combatir las altas temperaturas que en muchos casos hacen insoportable la estancia en las aulas*

Al mismo tiempo, se trabaja en la elaboración de un programa de rehabilitación energética de los centros escolares, dirigido a mejorar las condiciones de confort térmico y reducir los consumos energéticos para limitar su impacto medioambiental.

Ante esta necesidad, el 20 de junio de 2017, el Consejo de Gobierno anunció la puesta en marcha durante el verano de una serie de **acciones urgentes de mejora de la climatización** con el objeto de prevenir problemas de calor en el inicio del curso 2017-2018, así como impulsar un Programa de climatización sostenible y rehabilitación energética a medio y largo plazo.

Este último comprenderá el diagnóstico previo de la situación de los 4.500 centros escolares, así como la evaluación técnica y planificación de actuaciones específicas para las necesidades de cada edificio.

En cuanto a la necesidad de colaboración con otros organismos e instituciones a las que esta Institución apelaba, en agosto de 2017, las Consejerías de Educación y Empleo, Empresa y Comercio firmaron un protocolo de colaboración para realizar inversiones en materia de ahorro, eficiencia energética y desarrollo de energías renovables en los centros educativos de la Junta de Andalucía.

*La Administración educativa aduce que la norma excluye la obligatoriedad de instalar sistemas de climatización, pero ello no significa su prohibición, antes al contrario*

Así mismo, las inversiones que se realizarán en los colegios de titularidad municipal se llevarán a cabo a través de la línea de incentivos Construcción

Sostenible, del Programa para el desarrollo energético sostenible de Andalucía.

Se trata de un proyecto muy ambicioso y complejo desde el punto de vista técnico y presupuestario. Esperemos que se hagan todos los esfuerzos necesarios para que a medio y largo plazo se puedan ver cumplidos los objetivos marcados y los centros docentes andaluces proporcionen las condiciones que hagan posible el bienestar de las personas y el respeto al medioambiente (queja 17/2996).

*Hay que analizar las circunstancias de cada colegio y ofrecer soluciones que conjuguen su viabilidad desde el punto de vista de la eficiencia energética y presupuestaria*

**Otras carencias y deficiencias de los centros educativos continúan siendo denunciadas ante la Defensoría.** Padres y madres nos hacen partícipes de su malestar y preocupación por el mal estado de conservación de las infraestructuras escolares, circunstancia que puede llegar a afectar a la seguridad del alumnado.

Citamos como ejemplo la situación de un colegio sito en el municipio de El Ejido (Almería). No disponía de salida de emergencia o evacuación, y si la única puerta de acceso quedaba bloqueada, el alumnado quedaría atrapado dentro del edificio sin posibilidad alguna de salida. El colegio además tenía múltiples barreras arquitectónicas.

El problema fue tratado por los medios de comunicación tras las movilizaciones de las familias. Se insistía en la situación de riesgo que corrían diariamente los aproximadamente 500 niños y niñas que acudían al centro, por lo que se requería una solución inmediata, no entendiendo cómo unas obras que están presupuestadas por la Administración educativa en unos 70.000 € no se llevan a cabo cuando habían sido enormes las cantidades que se habían invertido en los otros centros docentes de la localidad.

La Delegación Territorial de Almería no consideraba necesario esta medida argumentando que el centro contaba ya con un plan de autoprotección o emergencias.

Esta respuesta nos pareció insuficiente porque el mencionado plan en ningún caso garantizaba la seguridad de sus ocupantes, puesto que carecía de vías de evacuación, que era precisamente lo que solicitaban con insistencia las familias. La cuestión era la de determinar cuándo se iban a realizar las obras necesarias para subsanar tan importante carencia. Y lo mismo en relación a las deficiencias en materia de eliminación de barreras arquitectónicas.

Por ello, dirigimos al ente territorial una recomendación de que se dieran las instrucciones oportunas en orden a la adopción de las medidas presupuestarias necesarias para que, de manera urgente, se procediera a programar y realizar las obras requeridas y, con ello, dotar al centro docente en cuestión de las salidas de emergencias y evacuación, así como para la eliminación de las barreras arquitectónicas existentes.

Esta recomendación ha sido aceptada ([queja 16/0585](#)).

Destacamos también las actuaciones relativas a la **conservación de los colegios cedidos por el Ministerio de Defensa a la Administración autonómica**.

Se trata de un asunto ya tratado por la Institución ante la discrepancia entre los ayuntamientos donde se ubican los colegios y la Consejería de Educación en torno a quién compete las labores de mantenimiento y conservación.

El problema encontró solución en todos los casos a excepción de aquellos inmuebles ubicados en el municipio de San Fernando (Cádiz), lo que ha motivado una actuación mediadora de la Defensoría.

El relato de esta intervención queda detallado en el capítulo 2 de este informe dedicado a la actividad mediadora (queja 17/0164).

#### **d) Convivencia en los centros docentes**

El informe especial elaborado por esta Institución titulado **Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las Víctimas**, presentado en marzo de 2017 en la Comisión de Educación del Parlamento de Andalucía, ha tenido una importante repercusión en todos los ámbitos educativos, así como en los distintos medios de comunicación social.

Este trabajo pretende una aproximación al acoso escolar y al ciberacoso desde la perspectiva de esta Institución, que ya a finales de la década de los 90 comenzó a interesarse por este fenómeno. El informe parte de una definición del acoso escolar, sus modalidades, causas y responsabilidades, así como se detiene en la aparición del ciberacoso o en la incidencia de este tipo de maltrato entre iguales en la comunidad autónoma de Andalucía.

*Es necesario potenciar los esfuerzos para que los centros docentes andaluces proporcionen las condiciones que hagan posible el bienestar de las personas y el respeto al medioambiente*

*Es frecuente que padres y madres trasladen a la Defensoría su preocupación por el mal estado de conservación de las infraestructuras escolares*

Y si siempre que lo hemos hecho, con mayor razón ahora que hemos profundizado en este fenómeno, permanecemos atentos a un problema que, como decíamos en el propio informe, si bien su incidencia no se debe exagerar y crear con ello una injustificada alarma social, desde luego tampoco hay que restarle ni un ápice de importancia a un problema con efectos tan sumamente perjudiciales en la vida de muchos alumnos.

Las quejas que hemos recibido durante el 2017 siguen poniendo de manifiesto las **distintas versiones que pueden producirse en el ámbito de la convivencia en los centros** según sean sus protagonistas compañeros y compañeras del centro o docentes (queja 17/0099, queja 17/0227, queja 17/0854, queja 17/1353, queja 17/1761, queja 17/2061, queja 17/3780, queja 17/3955, entre otras).

Pero si bien cualquier caso de acoso escolar o de violencia merece toda la atención, especial referencia queremos hacer a aquellos en los que uno de sus protagonistas se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad.

En nuestro informe constatamos que aunque algunos expertos en psicología manifiestan que no existe un perfil único de víctima, se evidencia que tienen mayores probabilidades de ser atacados por sus compañeros los alumnos y alumnas que de alguna manera son “diferentes” o que “se comportan de manera diferente”.

También se señalaba en el informe que, tras nuestras investigaciones, habíamos podido detectar ciertas reticencias en muchos centros docentes a reconocer la existencia de un caso de acoso, así como a aplicar el Protocolo sobre acoso escolar aprobado por la Orden de 20 de junio de 2011.

Pues bien, todas estas reflexiones no han perdido vigencia a tenor de las quejas tramitadas en el presente ejercicio 2017.

Citemos un ejemplo. Los padres de una menor de 12 años, afectada por una discapacidad física, advirtieron que su hija venía sufriendo un episodio de acoso escolar, por lo que inmediatamente lo pusieron en conocimiento de la tutora.

La familia fue informada por los responsables del centro educativo de que, tras la correspondiente indagaciones, habían concluido que se trataba de un caso de acoso escolar protagonizado por cinco menores perfectamente identificados. El maltrato vendría produciéndose desde que comenzó el curso escolar.

Asimismo, se les informó de que se trataba de un hecho que la mayoría de los alumnos de las distintas clases de su mismo curso conocían y, se les aseguro, además, que se había puesto en marcha el protocolo correspondiente, adoptándose las medidas adecuadas dada la importancia de los hechos.

Posteriormente fueron informados desde el colegio que el asunto estaba cerrado, y que las medidas disciplinarias impuestas a los alumnos implicados habían consistido únicamente en obligarles a asistir durante unas horas, con el resto de la clase, al aula de convivencia para reflexionar sobre lo ocurrido.

Es a partir de ese momento, cuando los padres exigen al centro que se acredite todo lo actuado, cuando comienzan a producirse incoherencias en las informaciones que les facilita el centro, y que, en opinión de los afectados, intentaban ocultar las irregularidades cometidas, entre ellas las de no ser cierta la apertura del protocolo sobre acoso escolar.

*El informe «Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las Víctimas» ha tenido una importante repercusión en todos los ámbitos educativos, y en los medios de comunicación social*

Lo cierto es que tras nuestra intervención, el Servicio de inspección educativa advirtió determinadas irregularidades, entre ellas la naturaleza de las medidas disciplinarias impuestas a los agresores que no se acomodaban a las normas.

En este contexto, la Inspección requirió al centro docente a que adecuara sus procedimientos a su plan de centros y al Decreto 327/2003, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria. Este requerimiento llevaba aparejada la advertencia de que no se volviera a proceder a sancionar una conducta gravemente contraria de forma irregular, esto es, como si se tratara de una infracción leve y que, además, en caso de duda sobre la posible existencia de un acoso entre compañeros, se proceda a la apertura del protocolo sobre acoso.

Lamentablemente, como viene aconteciendo en muchas ocasiones, la solución pasó por el traslado de la alumna a otro centro educativo a mitad del curso académico, viéndose sometida a un doble proceso de victimización (queja 17/2036).

*Las quejas siguen poniendo de manifiesto las distintas versiones que pueden producirse en el ámbito de la convivencia en los centros*

### **e) Servicios Educativos complementarios**

**En el ámbito de los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares se ha producido durante 2017 unas modificaciones normativas que vienen a poner solución a algunos de los problemas** que habían sido el motivo de muchas de las quejas.

El Decreto 6/2017, de 16 de enero, por el que se regulan los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares,

así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía fuera del horario escolar, extiende la garantía de estos servicios a aquellos supuestos en que quienes ostenten la guarda y custodia del alumno o alumna realicen una actividad laboral o profesional remunerada que justifique la imposibilidad de atenderlo en el horario establecido para la prestación del servicio.

Por tanto, con la nueva regulación la circunstancia de que ambos progenitores estén trabajando deja de ser ahora un criterio de prioridad a la hora de acceder a los servicios mencionados y pasa a ser una circunstancia que garantiza el disfrute de los mismos.

*Se detectan reticencias de algunos centros docentes a reconocer el acoso y a aplicar el protocolo*

Por su parte, al referirse el nuevo Decreto a las «personas que ejerzan la guarda y custodia» a diferencia de la dicción de la anterior normativa que hablaba de aquellos que ejercían la «patria potestad», está facilitando que aquellas familias en la que los hijos e hijas viven con uno solo de los progenitores, puedan igualmente tener garantizada una plaza, sin tenerse ya en cuenta si el progenitor no custodio ejerce o no una actividad laboral, como contemplaba la normativa anterior.

Las bondades de la nueva regulación de este servicio educativo se aplican para el curso escolar 2017/2018 que comenzó en el mes de septiembre de 2017. Significa ello que antes de esa fecha hemos continuado recibiendo quejas que ponían de manifiesto la imposibilidad de muchas familias en la que ambos progenitores trabajaban de obtener plaza en el comedor escolar por no tener este servicio garantizado, lo que les imposibilitaba la conciliación de la vida familiar y laboral (queja 17/0331, queja 17/1447, queja 17/2291, queja 17/2604, queja 17/4008, queja 17/4204, queja 17/5015 y queja 17/5318).

Otra importante cuestión que tenemos que destacar, y que celebramos, es que en la nueva regulación del servicio de comedor se contempla lo que desde esta Institución se ha venido recomendando reiteradamente desde hace ya unos años, esto es, **financiar el comedor escolar a aquellos alumnos escolarizados en determinados centros docentes concertados ubicados en zonas de transformación social.**

Es lo que establece la Disposición adicional segunda del Decreto 6/2017 al señalar que la Consejería de educación podrá financiar el servicio de comedor escolar de aquellos centros privados concertados, tanto específicos de educación especial como los que tengan aprobado un plan de compensación educativa, con la finalidad de facilitar la escolarización del alumnado de los mismos teniendo en

cuenta sus necesidades educativas especiales, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales o que precisen de acciones de carácter compensatorio.

En cuanto al **servicio complementario de transporte escolar** tenemos que lamentarnos de que no se haya procedido también a revisar el Decreto 287/2009, de 30 de junio, por el que se regula, por lo que se sigue sin dar una respuesta adecuada a todas aquellas familias cuyos hijos e hijas tienen que utilizarlo para desplazarse de una localidad a otra para poder estudiar el nivel educativo que le corresponde.

La mayoría de los problemas se refieren a rutas o paradas que están en vías de desaparecer y que unos hermanos pueden utilizar y otros no; alumnos y alumnas que acuden a un centro no adscrito y que no pueden utilizar el transporte escolar ya existente para centros próximos al suyo; y alumnos y alumnas que están escolarizados en un centro adscrito pero que no se encuentra autorizado como receptor de transporte.

*En 2017 se han introducido modificaciones en los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares que solucionan algunos problemas motivadores de quejas*

Y todas estas negativas a prestar el servicio, a pesar de que los autobuses o vehículos que lo prestan tienen plazas libres al no estar su ocupación al 100%, por lo que podrían ser perfectamente utilizadas por el alumnado que lo necesita (queja 1668, queja 17/1906, queja 17/2220, queja 17/2338, queja 17/3043, queja 3045, queja 17/3494 y queja 17/4824).

Parece, no obstante, que hasta este momento la Administración educativa no ha estimado oportuno, o no ha visto posible, establecer unos nuevos criterios que permitan la utilización de este servicio por parte de un alumnado que, evidentemente, lo precisa.

## f) Equidad en la educación

En este subepígrafe diferenciaremos las medidas de equidad en los dos grupos: **educación especial y educación compensatoria**.

Por lo que respecta a la **educación especial** ésta ha venido siendo tradicionalmente una educación paralela y separada de la educación normal y ordinaria. Sin embargo

*La circunstancia de que ambos progenitores trabajen deja de ser un criterio de prioridad a la hora de acceder a los servicios complementarios y pasa a ser una circunstancia que garantiza el disfrute de los mismos*

este concepto ha ido variando, de modo que en la actualidad la cultura de la integración escolar se encuentra más desarrollada, favoreciendo la aparición de la denominada escuela inclusiva.

La **educación inclusiva** se perfila como un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos prestando especial atención a aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.

Por tanto, la inclusión en el ámbito educativo es considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a la discapacidad y al ambiente, pero no exclusivamente a ellas. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos.

Son muchos los instrumentos jurídicos que desde distintos ámbitos (internacional, nacional y autonómico) reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía, abogando además por una educación inclusiva y de calidad. Estos mismos instrumentos obligan a los poderes públicos a adoptar medidas y acciones eficaces para hacer realidad en el ámbito educativo el principio integrador.

*Se ha atendido nuestra demanda de financiar el comedor escolar a los alumnos escolarizados en determinados centros docentes concertados ubicados en zonas de transformación social*

Así, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (artículo 24.2.b) establece que los Estados partes asegurarán que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás en la comunidad en que vivan.

Por su parte, el Texto refundido de ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, reconoce también que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, impone a las Administraciones educativas la obligación de asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando especial atención a la diversidad de sus necesidades educativas.

La Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006, de 3 de mayo) recoge asimismo este concepto de inclusión cuando contempla como principios que deben regir el sistema educativo, entre otros, la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como la calidad de la educación para todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus condiciones y circunstancias.

*Persiste la negativa de la Administración educativa a autorizar el uso de transporte escolar en determinados casos excepcionales a pesar de existir plazas libres*

Pero las bondades de estas proclamas formales resultan de difícil o imposible aplicación si paralelamente las Administraciones educativas no arbitran medidas y ponen a disposición de los centros escolares recursos que permitan estimular al máximo el desarrollo personal, intelectual, social y emocional de todos aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria.

Si no se otorga ese plus de asistencia al alumnado con discapacidad se produce además la paradoja del agravio comparativo que sufren los alumnos con necesidades educativas especiales no ya en su formación sino en comparación con otros alumnos que sí disponen de los medios materiales y humanos para lograr su plena inclusión educativa.

La escasez o ausencia de recursos para este tipo de alumnado, en especial aquel que padece algún tipo de discapacidad, continúa motivando un significativo número de reclamaciones ante la Defensoría.

Durante el año 2017 hemos seguido recibiendo quejas relacionadas con los **profesionales técnicos de integración social -antiguos monitores de educación especial-**.

Se trata de unos profesionales que desarrollan una importante labor de asistencia que abarca la supervisión del alumnado, la ayuda en los desplazamientos, en el transporte escolar, en los comedores, entre otras muchas labores. Constituyen estos profesionales una figura clave para la inclusión mediante su colaboración en el desarrollo de programas de apoyo y asistencia del alumnado con necesidades educativas especiales.

*La educación inclusiva se perfila como un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos prestando especial atención a quienes son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social*

Sin sus servicios no resulta posible la inclusión del alumnado en las aulas en los términos y condiciones que establecen las normas educativas. (Quejas 17/0499, 17/0653, 17/4821, 17/4876, 17/4902, 17/5052, 17/5118, 17/5191, 17/5193, 17/5284, 17/5316, 17/5438, 17/5761, 17/5765, 17/5850, 17/5962, 17/5969, 17/6527, 17/6533, 17/6611, entre otras).

Advertimos con preocupación cómo la no dotación de estos recursos personales a los centros educativos se fundamenta por la Administración en cuestiones presupuestarias u organizativas, dejando en un segundo plano el interés superior de los alumnos con discapacidad.

La necesidad de contar con estos profesionales es reconocida en múltiples ocasiones por las familias, los responsables de los centros directivos y las propias administraciones educativas territoriales.

Sin embargo, nos hemos encontrado con supuestos en los que la Dirección General de Planificación y Centros, a quien corresponde la programación anual de los recursos docentes y no docentes, así como para la autorización de los mismos, no aprueba la incorporación del profesional al centro atendiendo a criterios de priorización de necesidades educativas y para garantizar una adecuada y equilibrada distribución de los recursos disponibles.

Nada que argumentar respecto a la necesidad de que exista una distribución equilibrada de los recursos públicos. Ahora bien, nunca esa aludida distribución puede servir de fundamento para no proporcionar a los centros educativos los apoyos materiales y personales que precisen.

Y a este respecto hemos de recordar los principios reconocidos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que proclaman expresamente que las limitaciones de carácter organizativo no pueden ser alegadas para limitar el derecho de los alumnos a una educación inclusiva.

De este modo, si desde las propias delegaciones territoriales de educación se confirma, tras los correspondientes estudios, valoraciones y dictámenes de escolarización del alumnado, que el centro educativo en cuestión precisa de un profesional técnico de integración social o incrementar los servicios del ya existente, esta demanda debe ser atendida sin ningún tipo de cortapisa o condicionamiento.

En ocasiones nos hemos visto en la necesidad de dirigir una recomendación a la Dirección General de Planificación y Centros para que se realicen las gestiones y los trámites oportunos para dotar al centro educativo correspondiente de los servicios de estos profesionales.

En el caso de un instituto de Málaga la recomendación no ha sido aceptada con el argumento de que si bien es cierto que otro profesional de integración social mejoraría la atención al alumnado, teniendo en cuenta que los recursos son limitados, el profesional es más necesario en otros centros en la provincia ([queja 16/6704](#)).

Es evidente que no podemos compartir esta argumentación. Cuando un centro necesita un profesional para la integración e inclusión del alumnado con discapacidad la Administración educativa se encuentra obligada a proporcionar el recurso. Esta obligación legal no puede quedar condicionada a que existan otros centros con mayor necesidad.

En otro orden de cosas, continuamos asistiendo al debate existente desde hace décadas en torno a la determinación del **criterio preponderante a la hora de escolarizar a un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por padecer algún tipo de discapacidad.**

Quienes apuestan por el principio de integración consideran que debe primarse la escolarización en el centro docente más próximo al domicilio del alumno para fomentar su socialización, con independencia de la mayor o menor idoneidad de dicho centro para atender la concreta discapacidad del alumno.

Por el contrario, los defensores del principio de especialización abogan por escolarizar a estos alumnos en centros que dispongan de todos los recursos necesarios acordes con sus necesidades, valorando en un segundo lugar el criterio de proximidad al domicilio familiar o de integración social.

La disyuntiva entre los principios de integración y especialización tuvo un importante avance tras la promulgación del Decreto 142/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, que recoge el principio de sectorización de la respuesta educativa.

*Continuamos recibiendo quejas por la escasez o ausencia de recursos para el alumnado con discapacidad, en especial de profesionales técnicos de integración social -antiguos monitores de educación especial-*

*La Administración educativa fundamenta la no dotación de estos recursos personales a los centros educativos en cuestiones presupuestarias u organizativas, dejando en un segundo plano el interés superior de los alumnos con discapacidad*

El Decreto señalado faculta a la Consejería de Educación a organizar la escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a un mismo tipo de discapacidad, con carácter preferente, en determinados centros educativos ordinarios, cuando la respuesta educativa requiera el empleo de equipamiento singular o la intervención de profesionales especializados de difícil generalización. Asimismo, se legitimaba para especializar determinadas aulas o centros específicos de educación especial.

La aplicación de este principio de sectorización implica, por tanto, una cierta relegación del derecho de libre elección de centro de las familias, ya que se antepone al mismo la necesaria especialización del centro docente y la existencia de los medios personales y materiales necesarios para la atención de las necesidades educativas específicas del menor.

De todo lo cual, cabe deducir que la escolarización del alumnado con discapacidad se orientará por la Administración hacia aquel centro, de entre los situados en zonas próximas al domicilio familiar, que cuente con los medios personales y materiales necesarios para atender el tipo de discapacidad del alumno, salvo en aquellos casos en que el elevado grado o el tipo de discapacidad hagan aconsejable su escolarización en alguno de los centros docentes que se pretenden especializar para la atención específica de los diferentes tipos de discapacidades.

La posición de esta Institución ha venido siendo de pleno respeto hacia ambos principios (integración y especialización) aunque siempre hemos considerado que la decisión sobre cuál deba prevalecer es algo que no debería estar estipulado de una forma rígida sino que debería determinarse en cada supuesto concreto atendiendo a las diferentes circunstancias que puedan concurrir.

Asimismo, esta Defensoría es partidaria de que, con carácter general, debería intentarse compaginar ambos principios: hacer todo lo posible para atender siempre el deseo de las familias sobre el centro en que quieren escolarizar a su hijo, en cuyo caso el centro seleccionado deberá contar con todos los medios personales y materiales que resulten indispensables para su atención; y debería existir un número de centros especializados en determinadas discapacidades que se ofertarían a las familias como alternativa al centro seleccionado cuando las condiciones del mismo no sean las más idóneas para atender el tipo de discapacidad que padece el alumno.

Esta disyuntiva que relatamos se presenta en muchas ocasiones cuando el alumno cambia de la etapa educativa de Primaria a Secundaria y debe trasladarse junto con sus compañeros del colegio al instituto, y ocurre que este nuevo centro no dispone de los recursos necesarios para atender al alumno con discapacidad.

Se produce el dilema de si es lógico que la Administración venga obligada a destinar un importante número de recursos humanos y materiales para la atención de un único alumno o para escaso número de ellos, o si es más racional que se derive hacia un centro ya dotado con esos medios aunque no sea el seleccionado por la familia y aunque ello suponga romper con la integración social alcanzada con el resto de compañeros en el colegio.

En nuestro criterio, el éxito en una política que dice propugnar la integración educativa del alumnado con discapacidad debe medirse por la capacidad de la Administración de solventar los déficits educativos de estas personas sin acudir a medidas de discriminación o limitación de derechos que no estén absolutamente justificada en términos de satisfacción del interés superior del menor.

*Cuando un centro necesita un profesional para la integración e inclusión del alumnado con discapacidad la Administración educativa se encuentra obligada a proporcionar el recurso.*

Esto supone que sólo será aceptable que se limite el derecho de libre elección de centro cuando se acredite que dicho sacrificio es necesario y conveniente para ofrecer al menor una mejor atención educativa en función de su tipo o grado de discapacidad. Cuando dicha limitación es consecuencia de una ausencia de dotación por la Administración de medios y recursos, la misma debe ser cuestionada.

Ante situaciones como las descritas, analizamos las circunstancias de cada caso concreto y, de un modo más específico, si la decisión que adopta la Administración educativa en cuanto al centro donde se ha de escolarizar el niño o niña con discapacidad respeta su interés superior.

Para esta labor tenemos en cuenta no solo los legítimos deseos de las familias sino también la opinión de los profesionales. Es frecuente que las familias cuenten con certificados emitidos por profesionales de la salud del sistema sanitario público o privado donde se recogen los beneficios o perjuicios que puede suponer para el menor su escolarización en un centro u otro, e incluso se recomienda uno concreto para evitar regresiones que dificultan la capacidad de socialización y autonomía.

Nuestra intervención concluye cuando la Administración educativa razona y justifica la decisión de escolarizar al alumno en un centro en concreto y se confirma que en el mismo se le proporcionarán los recursos materiales y personales necesarios recogidos en el dictamen de escolarización (queja 17/0944).

**La atención del alumnado que presenta problemas conductuales** continúa siendo un reto en el ámbito educativo. Algunos alumnos con necesidades

educativas especiales que además presentan problemas conductuales suelen tener serias dificultades para recibir una atención especializada acorde con sus patologías ya que, en un importante número de casos, la respuesta que se ofrece desde los centros escolares suele ser disciplinaria, ajena a las características, patologías y necesidades de estos menores.

No es infrecuente que sean las familias de los compañeros de los menores con problemas de conducta quienes denuncien la situación que sufren sus hijos como consecuencia de la actitud disruptiva de otro alumno y la ausencia de medidas eficaces para garantizar la seguridad del resto de la clase.

***Consideramos que la decisión sobre el colegio al que debe acudir un alumno con discapacidad debe determinarse en cada supuesto concreto atendiendo a las diferentes circunstancias que puedan concurrir***

Familias y profesionales se enfrentan a grandes desafíos en casos como los que relatamos. Los alumnos y alumnas que sufren este problema suelen tener un nivel bajo educativo, no porque los mismos presenten problemas intelectuales, sino porque su comportamiento antisocial y disruptivo suele llevarles a continuos conflictos en el colegio, tanto con el profesorado como con los compañeros, siendo objeto con mucha frecuencia de medidas disciplinarias.

Difícil tarea para los profesionales que tienen que atender a este alumnado, de ahí que quede plenamente justificada la existencia de unos órganos especializados en trastornos de conducta, a través de los equipos de orientación educativa.

Estos equipos tienen entre sus cometidos la labor de asesorar al profesorado sobre técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa, atribuyéndoles no sólo funciones de asesoramiento sino también de colaboración con los equipos de orientación educativa y departamentos de orientación en la difícil tarea de identificar y valorar las necesidades educativas del alumnado afectado por problemas de trastornos de conducta.

Desde luego la solución de los problemas que se generan con la presencia en las aulas de alumnos con problemas de conducta disruptiva ha de venir de la mano de los citados profesionales y no

***El éxito de las políticas sobre integración educativa del alumnado con discapacidad debe medirse por la capacidad de la Administración de solventar los déficits educativos de estas personas sin acudir a medidas de discriminación o limitación de derechos que no se justifiquen por el interés superior del menor***

exclusivamente de la aplicación de medidas disciplinarias. Unas soluciones que han de ponerse en práctica con celeridad no sólo en beneficio del alumno afectado sino también de los compañeros que comparten aula y antes de que la convivencia se deteriore gravemente (queja 17/0499, queja 17/3981, queja 17/5313 y queja 17/6551).

En cuanto a la **educación compensatoria** de nuevo hemos sido testigos de las **demoras en el pago de las becas Erasmus**.

Comprobamos que alumnos que en el curso 2013/2014 habían sido beneficiarios de una beca Erasmus continuaban en 2017 pendientes de percibir la aportación complementaria del Estado. En esta situación se encontraba todo el alumnado de los conservatorios superiores de música y de las escuelas superiores de arte dramático y danza que en aquel curso habían sido beneficiarios de la ayuda.

*Los alumnos que presentan problemas conductuales suelen tener dificultades para recibir una atención especializada acorde con sus patologías, siendo frecuente la respuesta disciplinaria*

El origen del problema se encuentra en que la Junta de Andalucía no puede acreditar ante el Estado estar al corriente de sus obligaciones fiscales y frente a la Seguridad Social, requisito indispensable para abonar las ayudas públicas.

En aquellas fechas a las que nos referimos -año 2013- la aportación del Estado no se hacía directamente a los beneficiarios de la beca -sí se ha hecho así a partir del curso 2014-2015- sino ingresando su cuantía en la Administración de la que depende el centro de estudios y ésta, una vez recibido el importe, se lo transfería a los beneficiarios.

El nudo gordiano de la cuestión es que los centros docentes dependientes de la Administración autonómica andaluza no tienen personalidad jurídica propia y, por ello, no pueden emitir, de forma independiente, los correspondientes certificados de estar al corriente de sus obligaciones con la Seguridad Social y con la Agencia Tributaria Estatal, siendo éste como señalamos un requisito indispensable para poder recibir las cantidades del Estado.

Por el contrario, todos los centros educativos comparten el mismo y único Código de Identificación Fiscal (CIF) de la Junta de Andalucía (CIF S411001F). En consecuencia corresponde a la Junta de Andalucía certificar encontrarse al corriente de pago, exigencia que no cumple.

Hemos insistido en la necesidad de encontrar una solución definitiva a este problema la cual pasaría por asignar a cada uno de los centros docentes su propio Código de Identificación Fiscal.

En la última respuesta recibida de la La Secretaría General de Educación y Formación Profesional Permanente se nos ha informado de que la solución que proponemos ha sido sometida a la consideración de la Viceconsejería de Hacienda y Administración Pública, por lo que permanecemos a la espera de su pronunciamiento (queja 17/2031, entre otras).

### **g) Formación Profesional**

La Formación Profesional Básica ha sustituido a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Dentro de estas Enseñanzas los programas formativos a colectivos con necesidades educativas especiales se denominan Programas específicos de Formación Profesional y tiene entre sus objetivos dar continuidad en el sistema educativo al alumnado con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía que le permita tener expectativas razonables de inserción laboral, no pueda integrarse en un ciclo de Formación Profesional Básica.

Se trata de un tipo de enseñanza especialmente solicitada por el alumnado señalado. Sin embargo, su oferta educativa no ha ido al compás de la demanda, lo que ha motivado la frustración de muchos jóvenes y de sus familias que han comprobado, una vez más, como las proclamas sobre la inclusión de este colectivo de personas en el ámbito educativo y laboral no se corresponden con la realidad.

Las familias manifiestan sentirse discriminadas en su acceso a oportunidades potenciadoras, compensadoras para la realización personal y social que sus hijos. Se sienten excluidos de este tipo de ofertas sociolaborales.

En toda la provincia de Almería, por ejemplo, para el curso académico 2016-2017 la oferta educativa de los Programas específicos de Formación Profesional Básica se limitaba a dos unidades.

Argumentaba la Administración educativa lo novedoso de este tipo de enseñanzas que comenzaron a ponerse en práctica en el curso académico 2016-2017, tras la entrada en vigor del Decreto 135/2006, de 26 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la Formación Profesional Básica. Ello motivó que no hubiera tiempo para su programación unido ello a la escasa disponibilidad de espacios y equipamientos disponibles para su impartición.

No obstante, obtuvimos el compromiso de la Consejería de Educación de incrementar la oferta de estos Programas específicos en la provincia de Almería para el curso académico 2017/2018 ([queja 16/4068](#)).

### **La casuística de otras quejas recibidas durante 2017 relacionadas con la Formación Profesional Inicial ha sido muy heterogénea.**

Destacamos las quejas presentadas por varios alumnos que alegaban que la Secretaría Virtual de la Consejería de Educación hizo pública las listas correspondientes a la primera adjudicación de plazas de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, comprobando que aparecían como adjudicatarios de las plazas que habían solicitado y en el centro de su elección.

*La Junta de Andalucía no puede acreditar ante el Estado estar al corriente de sus obligaciones fiscales y frente a la Seguridad Social, requisito indispensable para abonar las becas Erasmus del curso 2013-2014*

Sin embargo, con posterioridad, ese mismo día observaron ciertas disfunciones en la página web, no pudiendo acceder hasta el siguiente, cuando, con estupor comprobaron que ya no aparecían como adjudicatarios, sino que no habían sido excluidos por inexistencia de vacantes.

Fue un error técnico el que sucedió, que se subsanó con cierta celeridad, pero que en ningún caso podía crear un derecho a obtener una plaza como pretendían los reclamantes.

Señalar finalmente que continuamos recibiendo reclamaciones que ponen de relieve la **insuficiente oferta de plazas** para la enorme demanda que todos los años se produce para estas enseñanzas (queja 17/3953, queja 17/4004 y queja 17/4097).

### **h) Enseñanzas de Régimen Especial**

Las principales actuaciones durante 2017 relativas a las Enseñanzas de Régimen Especial han tenido como objetivo la defensa del derecho a la igualdad de oportunidades para alumnos con diferentes tipos de discapacidades que quieren cursar algunas de estas Enseñanzas.

Destacamos, en primer lugar, las intervenciones con **el alumnado afectado por discapacidad auditiva que desea obtener el nivel B1 del marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en alguna lengua extranjera.**

Las directrices del Consejo Europeo para las lenguas y el Plan de fomento del plurilingüismo en la Comunidad Autónoma de Andalucía promueven la competencia lingüística de la comunidad educativa, estableciendo el aprendizaje de idiomas entre el alumnado universitario.

Por ello, cada estudiante debe acreditar al finalizar los estudios de grado como mínimo el nivel B1. Esta exigencia se contempla también para el acceso y finalización de estudios de algunos títulos de máster universitario.

El alumnado sordo, con discapacidad auditiva o con problemas del habla, presenta graves dificultades para acreditar determinadas competencias en este ámbito como son la comprensión auditiva y expresión oral, donde se miden no sólo los conocimientos sino también unas competencias fisiológicas difícilmente alcanzables para estos alumnos por su diversidad funcional.

Dicho reto está obteniendo una respuesta dispar entre los institutos de idiomas de las Universidades y las escuelas oficiales de idiomas dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En efecto, determinadas universidades andaluzas, conscientes de este problema, vienen recogiendo en sus normativas adaptaciones para el alumnado con discapacidad auditiva y personas sordas en la educación de lenguas extranjeras. Las adaptaciones consisten en disponer de tiempo adicional en los exámenes, ofrecer recursos materiales y personales que precise, o la accesibilidad a información y comunicación durante el proceso para la acreditación del nivel.

*La oferta de la Formación Profesional Básica es inferior a la demanda, lo que ha motivado la frustración de muchos jóvenes con discapacidad y de sus familias que han comprobado cómo las proclamas sobre la inclusión de este colectivo en el ámbito educativo y laboral no se corresponden con la realidad*

Y también se prevé en dichas normas universitarias exenciones de todas o algunas de las destrezas de obligado cumplimiento para acreditar el nivel B1 en lengua extranjera.

Sin embargo, las previsiones señaladas no se contemplan en su totalidad en las enseñanzas de idiomas en régimen especial que se imparten en las escuelas oficiales de idiomas de la Administración autonómica andaluza.

El Decreto 239/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas de idiomas en régimen general, así como la Orden de 12 de diciembre de 2011, recogen adaptaciones para facilitar la realización de

las pruebas al alumnado con algún tipo de discapacidad pero no establecen, en cambio, exenciones para las personas con discapacidad auditiva, lo que impide que muchas de ellas puedan obtener en las escuelas oficiales de idiomas la acreditación del nivel de lengua extranjera que se les exige para la obtención del grado o máster universitario.

Muchas son las normas a nivel internacional, nacional y autonómico que reconocen el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y que vendrían a amparar el establecimiento de las exenciones y adaptaciones que se proponen.

La Administración educativa andaluza justifica esta ausencia de exenciones en el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, que no establece regulación referente a la exención de alguna de las destrezas evaluadas, como puede ser la comprensión oral, la expresión e integración oral, etc, debiendo el alumnado superar todas ellas para la obtención de los certificados finales, que son competencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

*Las principales actuaciones relativas a las Enseñanzas de Régimen Especial han tenido como objetivo la defensa del derecho a la igualdad de oportunidades para alumnos con diferentes tipos de discapacidades*

Este posicionamiento nos llevó a trasladar el asunto al Defensor del Pueblo de España para que, acorde a sus competencias, planteará ante el citado departamento ministerial la posibilidad de modificar la actual normativa reguladora de las enseñanzas de idiomas que contemple la exención que señalamos.

Por su parte, la Administración educativa estatal ha considerado que no se puede certificar al alumno que posee unas competencias en lenguas extranjeras que no han sido testadas mediante pruebas válidas y fiables. Caso contrario se estaría emitiendo un juicio oficial sobre competencias de un candidato a través de una certificación no sustentada en datos contrastables.

No obstante, se apunta por el Ministerio la elaboración de una nueva norma sobre la materia que permitirá, además de la emisión de certificación de competencias general, la emisión de certificados de competencias parciales correspondiente a una o más actividades de la lengua extranjera que tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Esta propuesta ha quedado reflejada en el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos

de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial (BOE nº 311, de 23 de diciembre). ([Queja 17/0613](#)).

Otra actuación de la Defensoría para **mejorar y compensar las condiciones de escolarización del alumnado con discapacidad se ha realizado en las enseñanzas, tanto elementales como profesionales, de música y danza.**

*El alumnado con discapacidad auditiva presenta graves dificultades para obtener el nivel B1 del marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en alguna lengua extranjera*

La normativa reguladora de dichas enseñanzas (Decretos 240/2007 y 241/2007, ambos de 4 de septiembre, y Decretos 16/2009 y 17/2009, ambos de 20 de enero) aunque contemplan la posibilidad de adaptación del currículo a las necesidades del alumnado, sin embargo, omite cualquier referencia expresa a dos medidas: la adaptación de las pruebas de acceso y la reserva de un cupo específico de plazas para aquellos alumnos y alumnas.

Es cierto que la puesta en funcionamiento de estas medidas se están realizando con carácter experimental desde hace algunos cursos en algún conservatorio profesional de música, pero la Consejería de Educación ha declarado la imposibilidad de su extensión al resto de centros. Entre los argumentos que vendrían a justificar esta postura estarían, a juicio de la Administración educativa, la necesaria capacitación específica inicial del profesorado, quien debe contar con unos conocimientos psicopedagógicos y estrategias didácticas que requieren formación específica.

Esta justificación no puede ser compartida por la Defensoría. Como garantes de los derechos del alumnado con discapacidad entendemos que las medidas de acción positiva señaladas deben hacerse extensivas a todos los conservatorios ubicados en la Comunidad Autónoma andaluza.

Tanto la normativa estatal como autonómica contienen referencias muy específicas a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la accesibilidad universal del alumnado con discapacidad.

De ello se deriva que la inclusión de este tipo de alumnado en el sistema educativo deberá llevarse a efecto con medidas, programas y acciones positivas a su favor. Una de las medidas de acción positiva más común y que goza de mayor valoración se refiere a los sistemas y procedimientos de admisión de alumnos a través de la reserva de un porcentaje de plazas para los estudiantes con discapacidad.

En la comunidad autónoma de Andalucía esta posibilidad se encuentra recogida, entre otras, en la normativa reguladora de los procesos de escolarización (Decreto 40/2011, de 22 de febrero -modificado por el Decreto 9/2017, de 31 enero-) que obliga a la Administración educativa a reservar hasta el final del periodo de matrícula un máximo de tres plazas por unidad en los centros educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Dicha reserva de plazas no se limita a las enseñanzas obligatorias sino que se hace extensiva al bachillerato, e incluso a las enseñanzas universitarias, tanto para los grados como para los estudios de máster y doctorado.

Somos conscientes de los importantes desafíos a los que se han de enfrentar los docentes para atender en unas enseñanzas tan peculiares al alumnado con discapacidad. Tampoco obviamos el importante esfuerzo de formación, conocimientos psicopedagógicos y estrategias didácticas específicas que han de realizar dichos profesionales.

Sin embargo, este importante reto no puede justificar, en nuestro criterio, la inexistencia en la práctica totalidad de los conservatorios andaluces de adaptaciones de prueba de acceso y de reserva de plazas en los términos expuestos.

Por otro lado, hemos de tener presente que la normativa reguladora de estas enseñanzas datan del año 2007 en el caso de las enseñanzas profesionales, y del año 2009 en el caso de las enseñanzas elementales.

Han transcurrido 10 y 8 años, respectivamente, desde su entrada en vigor. Un tiempo más que prudencial para que las acciones que reclamamos se hayan extendido con carácter general a todos los conservatorios andaluces; y un tiempo suficiente para que se haya dotado a los conservatorios los recursos personales y materiales necesarios para la atención del alumnado con discapacidad que desee cursar las enseñanzas de música y danza.

***El reciente Real Decreto 1041/2017 permite la emisión de certificados de competencias parciales correspondientes a una o más actividades de la lengua extranjera que tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional***

En otro orden de cosas, nos parecen razonables, oportunos y necesarios, los procesos de evaluación que se realizan por la Administración educativa en los contados conservatorios donde se han implantado ya las medidas que demandamos.

Sin embargo, los resultados de esta evaluación y la experiencia adquirida con la puesta en práctica del proyecto deberán servir de guía y referencia para los

demás conservatorios, pero en modo alguno puede su resultado supeditar la extensión al resto de los conservatorios.

No se trata de una cuestión graciable o experimental; se trata de dar cumplimiento a unos mandatos legales a favor del alumnado con discapacidad.

Hemos sugerido a la Consejería de Educación que modifique los Decretos 240/2007 y 241/2007, ambos de 4 de septiembre, y de los Decretos 16/2009 y 17/2009, ambos de 20 de enero, a fin de que se incluya en estas normas la obligación de los conservatorios de adaptar las pruebas de acceso a las citadas enseñanzas para el alumnado con discapacidad y, además, que se contemple en los procesos de acceso y admisión la reserva de un cupo de plazas específicas para dichos alumnos y alumnas.

Esta sugerencia ha sido aceptada ([queja 17/0976](#)).

### **i) Otras cuestiones de Educación**

No resulta frecuente que se reciban en esta Institución asuntos relacionados con el funcionamiento de los órganos de representación de los centros docentes o con las decisiones que puedan adoptar en el ejercicio de sus competencias.

Una de esas excepciones se ha producido durante el 2017 respecto a las competencias atribuidas a los consejos escolares y, más concretamente, sobre si les corresponde decidir **acerca del mantenimiento o la retirada de los símbolos religiosos en los centros escolares de Andalucía**.

La Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación mantiene el criterio de que son los consejos escolares quienes han de decidir sobre esta polémica cuestión. Conforme a esta opinión, ampliamente conocida por la comunidad educativa, en algunos colegios e institutos los consejos escolares han decidido retirar los símbolos religiosos mientras que, en otros casos, han acordado su permanencia.

Dicho criterio no ha sido compartido por la Defensoría porque, si bien es cierto que este poder de decisión al mencionado órgano había sido atribuido expresamente por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el asunto cambió radicalmente tras las reformas introducidas en la misma por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ciertamente de la simple observancia y comparación de los términos en los que estaban redactados los

*Una de las medidas de acción positiva más común y que goza de mayor valoración es la reserva de un porcentaje de plazas para los estudiantes con discapacidad*

doce subapartados del artículo 127 de la LOE, y la redacción dada por la LOMCE, en concreto, a los subapartados a), b), e), h) e i), se deduce sin ningún tipo de dudas que el poder de decisión que se atribuía antes a los consejos escolares, ahora queda limitado estrictamente a evaluar e informar sobre las mismas cuestiones, suprimiéndose en la nueva redacción todos los términos que antes se referían a “aprobar”, “decidir” o “fijar”.

Por contra, este mismo poder de decisión que se resta a los consejos escolares se atribuye expresamente a los directores de los centros docentes, según la redacción dada al artículo 132 por el apartado ochenta y uno del artículo único de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Este debate nos llevó a analizar la normativa autonómica para examinar el acomodo de los reglamentos de organización y funcionamiento de los centros docentes dependientes de la Consejería de Educación a los nuevos preceptos contenidos en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.

Y así comprobamos como ni el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, ni el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, han acomodado sus normas a las nuevas competencias atribuidas a los consejos escolares y a las personas que ejercen las direcciones de los centros respectivamente.

Paralelamente muchos reglamentos de organización y funcionamiento de colegios e institutos, los cuales suelen reproducir literalmente el contenido de los Decretos señalados, continúan recogiendo unas competencias para unos y otros -consejos escolares y directores y directoras- que ya no son las que debieran ejercer.

Esta discordancia podría estar dando lugar a que determinadas decisiones de importante trascendencia para el funcionamiento y organización de los centros estuvieran siendo adoptadas por órganos a los que no les corresponden.

*Los desafíos a los que se han de enfrentar los docentes para atender en unas enseñanzas tan peculiares al alumnado con discapacidad no puede justificar la inexistencia en la práctica totalidad de los conservatorios andaluces de adaptaciones de prueba de acceso y de reserva de plazas*

Con estos fundamentos hemos formulado una sugerencia a la Viceconsejería de Educación para que promueva la modificación del Decreto 328/2010, de 13 de julio, y del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, en relación a las competencias de los directores y directoras de los centros educativos y de los consejos escolares.

También hemos formulado una recomendación en el caso de un instituto donde la decisión de mantener los símbolos religiosos había sido acordada por el consejo escolar, para que se revisará dicho acuerdo conforme a las previsiones contenidas en el artículo 132 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

En la fecha en la que elaboramos el presente informe estamos a la espera de recibir por parte de organismo señalado la aceptación o no de nuestra resolución ([queja 17/2222](#)).

### 3.1.2.6. Derecho a la protección

#### 3.1.2.6.1. Protección de menores en situación especial vulnerabilidad

##### b) intervención de los Servicios Sociales ante situaciones de riesgo

...

Destacamos también la actuación en la que analizamos un problema debatido en la comisión municipal de absentismo escolar de Burguillos, relacionado con la **justificación documental de las faltas de asistencia a clase de los alumnos por motivos de salud**. La queja venía referida a la decisión adoptada por la sección de pediatría de la Unidad de Gestión Clínica (UGC) de Alcalá del Río, con efectos desde enero de 2015, de no facilitar a los padres justificantes médicos de la asistencia a consulta de sus hijos, como tampoco

*Hemos solicitado a la Consejería de Educación que modifique la normativa sobre enseñanzas especiales de danza y música para que se adapten las pruebas de acceso a las citadas enseñanzas para el alumnado con discapacidad y para que se haga una reserva de cupo de plazas específicas para dichos alumnos*

*Antes los consejos escolares decidían retirar o mantener los símbolos religiosos en los colegios. Ahora la decisión corresponde a los directores de los centros educativos tras la entrada en vigor de la LONCE*

del alta médica que traería como consecuencia la obligación de los alumnos de reincorporarse a las actividades docentes.

En el debate celebrado en la comisión municipal de absentismo sobre esta cuestión los representantes de la Administración educativa plantean que esta decisión dificulta la detección de casos de absentismo escolar, ya que dichos justificantes disuaden a los padres de ocultar los verdaderos motivos de la falta de asistencia a clase, argumentando motivos de salud no reales. A lo expuesto los representantes de los servicios sociales municipales añaden que para la prevención del absentismo escolar su actuación es más efectiva cuando la conducta absentista ha sido detectada precozmente y ha motivado la intervención de los equipos de tratamiento familiar, evitando con ello situaciones de desprotección mucho más graves.

***Hemos demandado a la Consejería de Educación que modifique las normas sobre Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, en relación a las competencias de los directores y directoras de los centros educativos y de los consejos escolares***

Tras dar traslado de la problemática a la dirección del distrito sanitario Sierra Norte, recibimos un informe que refería como una vez realizadas las averiguaciones oportunas se pudo constatar que a comienzos de 2015, tras venir observando las facultativas en pediatría de la UGC que algunos padres utilizaban los servicios sanitarios para justificar el absentismo escolar de sus hijos, sin que la causa fuese en realidad por enfermedad, decidieron plantear el caso a la trabajadora social de la UGC. Esta trabajadora social a su vez entregó a la dirección de los centros escolares de su ámbito de actuación un escrito en el que planteaba esta problemática y facilitaba su teléfono y correo corporativo para cualquier consulta que fuese necesaria desde los centros escolares sobre los menores atendidos en el dispositivo sanitario de pediatría o atención primaria. Este mismo escrito fue posteriormente notificado a los servicios sociales de Burguillos.

A partir de aquí se produce un desencuentro entre las trabajadoras sociales de los servicios sociales municipales y las facultativas en pediatría, argumentando aquellas la necesidad de que se siguiesen emitiendo los justificantes de asistencia a consulta solicitados por los padres; y replicando éstas que no es responsabilidad de los profesionales sanitarios la justificación de las faltas puntuales de asistencia del alumnado, sin que ello fuera obstáculo para su colaboración en el control del absentismo escolar en aquellos casos que los servicios sociales consideraran de riesgo, pero sin tener la obligación de emitir un justificante de asistencia a consulta cada vez que un alumno faltara a clase alegando motivos de salud.

En este contexto formulamos una serie de recomendaciones tanto al distrito sanitario como al Ayuntamiento de Burguillos, para su consideración en la comisión municipal de absentismo escolar, sobre la base de la siguiente argumentación.

1º. No consideramos razonable que se exija de forma generalizada a todo el alumnado la aportación de justificantes médicos de la falta de asistencia a clase por motivos de salud, los cuales sólo deberían solicitarse para aquellos casos en que existiera algún indicio o sospecha de que la justificación aportada por los padres o tutores no responde a la realidad.

2º. Estimamos que la Administración sanitaria debe expedir documentos justificativos del estado de salud o de la mera asistencia a consulta médica en aquellos supuestos en que los soliciten los padres o tutores, ello con la finalidad de cumplir con la exigencia impuesta por el centro educativo.

3º. La Administración sanitaria y la educativa han de ser especialmente rigurosas en el cumplimiento de las obligaciones establecidas en la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales respecto del tratamiento y cesión de los datos médicos contenidos en tales documentos.

Ambas Administraciones respondieron de forma favorable nuestra resolución, coincidiendo en que sólo deberían solicitarse justificantes para aquellos casos en que existiera algún indicio o sospecha de que la justificación aportada por los padres o tutores no respondía a la realidad ([queja 16/4127](#)).

...

### **c) Menores en situación de dependencia**

...

En las memorias anuales de pasados ejercicios, en concreto de 2015 y 2016, nos ocupamos de diversas cuestiones en relación **a personas menores discapacitadas que disfrutaban de escolarización en residencia escolar y que tenían reconocida al propio tiempo su situación de dependencia**, tales como el de la compatibilidad de prestaciones durante la minoría de edad y el pase a seguir recibéndolas mediante la revisión del PIA a través del sistema de la dependencia en lugar de por la vía escolar, al pasar a la edad adulta.

Al respecto, hemos de decir que en el presente ejercicio han dejado de recibirse quejas sobre esta temática, siendo curioso en relación a estas cuestiones el asunto planteado, en el que la persona compareciente exponía que su hijo de 14 años de edad, padecía encefalopatía y linfopenia, autismo severo y

sordera profunda, presentando un comportamiento agresivo y violento que manifestaba hacia sí mismo y hacia quienes convivían con él, poniendo en peligro la integridad física propia y ajena.

El menor de edad se encontraba escolarizado residiendo fuera de casa de lunes a viernes, no obstante lo cual, la permanencia en el domicilio familiar los fines de semana, donde el afectado residía con su madre y con sus abuelos maternos, se había vuelto inviable, debido al riesgo que sus ataques suponían, habiendo causado lesiones importantes a sus allegados.

Esta situación obedecía, en parte, a la hiperactividad del menor, que acrecentaba su violencia al encontrarse en un lugar más cerrado y pequeño como es el domicilio familiar, rechazando la permanencia en el mismo y el contacto con su familia.

La madre del menor afirmaba que su situación era de verdadero riesgo, que se veían obligados a visitar los servicios de urgencia frecuentemente y que, la mayor envergadura de su hijo, la hacía temer una consecuencia irreversible, ya que no se veía capaz de contener los impulsos violentos de aquél. Razón por la cual consideraba necesario, que a pesar de la edad de su hijo, con una gran dependencia reconocida, se determinase como recurso adecuado en su caso específico, el de Servicio de atención residencial, en un centro como el que sugería (en el que el menor ya pasaba el verano), al tratarse el de su hijo de un caso excepcional, en el que por encima de la edad, a su juicio, había de atenderse a la necesidad.

En este caso, no era posible el recurso de atención residencial en el centro que proponía la madre ya que sólo estaba previsto a través del sistema de la dependencia para los adultos, pues las necesidades educativas especiales de las personas menores corren a cargo de la Consejería de Educación. Tras diversos servicios concedidos, finalmente se le asignó la prestación económica para cuidados en el entorno familiar (PECEF) como prestación más adecuada a la situación de su hijo (queja 15/3442).

...

## 3.2. Consultas

### 3.2.2. Temática de las consultas

#### 3.2.2.2. Derecho a la educación

**La escasez de profesionales técnicos de integración social (antiguos monitores de educación especial)** en los centros educativos ha sido uno de los temas más denunciados.

Con respecto a las necesidades educativas especiales, recibimos la visita de un padre que denunciaba problemas en relación al transporte escolar de su hijo en centro público de educación especial. A pesar de que el joven no debe permanecer más de una hora en ruta, este tiempo se prolongaba hasta una hora y media, llegando aquel a la vivienda familiar en condiciones lamentables. Este asunto tuvo mucha incidencia en redes sociales y al final terminó resolviéndose satisfactoriamente.

Por lo que se refiere a la educación y la situación económica en que se encuentran muchas familias, han llagado a esta Defensoría consultas sobre **denegaciones del servicio de ayudas de comedor escolar**.

Como ejemplo citamos el de una madre que expresa que *“me he puesto varias veces en contacto con ustedes para pedir ayuda de forma desesperada porque soy mamá de mellizos de 4 años, estoy divorciada por violencia de género con sentencia firme. Vivimos en un alquiler social y aún teniendo la acreditación de los servicios sociales en los que se expone nuestra situación económica y aún haber hablado con la directora en varias ocasiones para exponer la situación, mis hijos, a fecha de hoy, están fuera de las listas de comedor escolar, limitando hasta el extremo la posibilidad de encontrar un empleo en dicho horario, y obviamente agravando mi situación actual. Os suplico me ayudéis en el caso ya que los servicios sociales me dicen que es lo único que pueden hacer, darme la acreditación y en el centro hacen caso omiso a mis súplicas”* (consulta 17/5652).

Otra madre nos reclamaba que no le habían dado plaza al estar en situación de desempleo: *“Soy madre divorciada con sentencia, mi ex marido se fue de casa dejándonos a dos menores de 9 y 3 años sin recurso alguno. El año pasado tras correr la lista de espera entro en febrero y pude trabajar pero cuando llegó el momento de entregar de nuevo la documentación me encontraba otra vez en paro por lo que este año tampoco tengo plaza con el agravante de que la chica ya está en el mismo colegio y sin plaza. De esta forma no puedo coger ningún trabajo porque el horario es de 9 a 2 y así me es imposible. Pido por favor las plazas de comedor para poder mantener a mis hijas”* (consulta 17/1447).

Desgraciadamente, en este caso, no pudimos ofrecer una solución al asunto, porque la normativa establece para poder tener derecho al servicio complementario de comedor escolar, que los progenitores deben estar trabajando.

El aumento desmesurado de demanda de plazas ha hecho imposible que se cubran todas las necesidades, de modo que se ha hecho del todo necesario aplicar con toda rigurosidad el control de los requisitos de acceso.

Hemos demandado una revisión de la normativa aplicable para adaptarla a las situaciones reales de las familias.

No obstante, informamos a los ciudadanos de que el servicio de comedor también queda garantizado cuando el alumno o alumna se encuentre en situación de dificultad social extrema o riesgo de exclusión, si bien dichas circunstancias deben de quedar acreditadas mediante la emisión del correspondiente informe emitido por los Servicios Sociales Comunitarios.

Así recomendamos que se acuda a los Servicios Sociales Comunitarios del distrito y solicite información y orientación sobre la posibilidad de que se estime la procedencia de emitir el correspondiente informe a efectos de poder acreditar sus circunstancias.

Con respecto al **acoso escolar** son frecuentes las consultas de padres y madres que nos transmiten su preocupación por las situaciones de acoso padecidas por sus hijos en los centros docentes en los que están escolarizados, señalando que sus denuncias ante los órganos de gobierno del centro y ante la Administración educativa no habían dado lugar, a su juicio, a actuaciones eficaces para poner fin a dicha situación y donde muchas veces la única solución que se les ofrece es el cambio de centro sin modificar la situación de los acosadores.

Durante 2017 hemos recibido más de 100 consultas sobre acoso escolar. Algunas para denunciar lo que entendían pasividad de la Administración educativa sobre el acoso escolar: *“Mi hija mayor sufrió acoso escolar por sus compañeros, mientras maestras, que se cambiaban casi cada año, “no sabían nada”, “no veían nada”, “no se enteraban de nada”, o si se enteraban “pues son cosas de niños,” “no podemos meternos en las familias para vigilar como educan a sus críos”, etc. Sin ni siquiera debatir aquí sobre los valores de los seres capaces de pisar uno a otro como animales, estoy indignada con aquella negligencia por parte de la maestra. Los padres cuando dejamos a nuestros hijos en colegio esperamos que como mínimo están vigilados. Pero si los maestros no ven nada, no escuchan nada, no saben nada, y así no garantizan la seguridad física y emocional de los niños, no estén haciendo su trabajo. Quizá están en la profesión equivocada? Yo por mi*

*parte quiero inmediatamente cambiar de colegio porque estoy muy preocupada por el bienestar de mis hijas y no creo en la voluntad de la administración de tomar medidas. Les agradecería si me pudieran avisar como puedo poner una denuncia formal” (consulta 17/1383).*

Son muchas las llamadas de atención ante un tema que nos preocupa y que ha motivado que esta Institución elaborase un Informe especial sobre acoso y ciberacoso.

<http://www.defensordelmenordeandalucia.es/acoso-escolar-y-ciberacoso-prevencion-deteccion-y-recuperacion-de-las-victimas>

## 4. RELACIONES INSTITUCIONALES

### 4.1. Colaboración con los agentes sociales

...

El segundo panel celebrado tenía como objetivo analizar la **gestión de las emociones en situación de alta adversidad en niños y niñas**.

Dos fueron las principales conclusiones. En primer lugar, se debe atender suficientemente al impacto psicológico en las personas menores de edad que sufren la exposición a situaciones de acoso escolar, maltrato, conflictos de pareja, o inadecuación de los procedimientos judiciales o asistenciales, con suficiente incorporación de profesionales a los equipos de atención integral.

Y la segunda conclusión es que deben dotarse de los servicios de apoyo psicológico y mediación en procesos de separación contenciosa, divorcio o ruptura de la relación de pareja, ya que constituyen situaciones de elevado riesgo de estrés en los niños y niñas, de carencias afectivas, utilización en la disputa de parejas y desprotección; especialmente en familias desestructuradas.

Por su parte, el tercer panel abordó la **resolución de conflictos** a partir de la experiencia de modelo inclusivo del colegio Ibarburu”. Se destacó de esta actividad lo siguiente:

*«1. Partir de un SUEÑO COMÚN construyendo un marco de aprendizaje de forma conjunta y participada con el barrio y sus actores asociativos y familiares: padres, hermanos, abuelos...»*

*2. Constituidos como Comunidad de Aprendizaje para estimular la convivencia entre el colegio y el barrio tratando temas de forma preventiva, global, formativa, crítica y transformadora.*

*3. El objetivo comparte la transformación educativa y la convivencia social, a través de interacciones continuas. El diálogo, la exploración de lo que piensa el otro y la práctica del encuentro para alcanzar el acuerdo.*

*4. Con el encuentro sostenido van surgiendo las oportunidades de formación, de solución de los conflictos, conectado con su propia realidad y pleno de sentido para ellos.*

*5. La implicación de todas las personas de forma directa: alumnado, profesorado, familia, amigos, vecinos del barrio, instituciones, asociaciones, voluntariado en escenarios deliberativos, etc.*

*6. Decimos que el proyecto es transformador porque trabaja para reducir desigualdades, abriendo las oportunidades para que todos los niños y niñas puedan ir construyendo su proyecto de vida.*

*7. Se requiere tiempo, no existen fórmulas milagrosas, se exige esfuerzo continuado y los resultados se van obteniendo a medio y largo plazo».*

Formaron parte asimismo de estas jornadas organizadas por el Foro Profesional de la Infancia y la Institución del Defensor del Menor **dos talleres**; el primero dedicado al **acoso escolar y ciberacoso**, y el segundo al análisis de **la imagen de los menores en los medios de comunicación**.

En relación con el primer taller- **acoso escolar**-, se detallan seguidamente algunas de las principales conclusiones deducidas del mismo:

*1) El acoso escolar engloba todas aquellas conductas, permanentes o continuadas en el tiempo, y desarrolladas por uno o más alumnos sobre otro, susceptibles de provocar en la víctima sentimientos de terror, de angustia e inferioridad idóneos para humillarle, envilecerle y quebrantar su resistencia física y moral. Estas acciones se caracterizan por la intencionalidad, desequilibrio de poder, reiteración y dimensión grupal.*

2) *Es necesario diferenciar acoso escolar y ciberacoso de otros supuestos de ruptura de la convivencia (indisciplina, vejaciones, faltas de respeto, o desobediencia) que son consustanciales a la dinámica de menores y adolescentes que conviven en un mismo entorno, y que nada tienen que ver con el maltrato entre iguales.*

3) *Acoso y ciberacoso son un misma realidad que ha ido evolucionando y adaptándose a las nuevas realidades tecnológicas. Las potencialidades de las TICs provocan un mayor impacto sobre la víctima. Unido ello a la gravedad de sus consecuencias y a las dificultades que presenta para su prevención y abordaje, hacen de este fenómeno un serio problema en el contexto escolar y un importante reto para el Sistema educativo actual.*

4) *El acoso escolar ha existido desde siempre en las aulas si bien asistimos a una nueva conciencia social. Pero a pesar de esa nueva conciencia social, el acoso escolar es todavía una realidad oculta en muchos casos.*

5) *El acoso escolar no es sólo un problema educativo. La escuela se limita a reproducir unos esquemas sociales caracterizados por el culto a la violencia y la consagración de la competitividad y la agresividad como claves para el triunfo social y personal.*

6) *Los protagonistas del acoso escolar y ciberacoso son menores de edad y todas las medidas que se adopten han de tener presente su interés superior. Es esencial entender que tanto víctima como agresor son niños que precisan de ayuda para salir de su situación y, por tanto, han de ser objeto de cuidado e intervención de todos los sectores involucrados de modo multidisciplinar y que, independientemente de quién lo detecte, se deben beneficiar de todos los organismos involucrados.*

7) *Es necesario abordar el acoso desde un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar. La coordinación entre el ámbito educativo, sanitario y social es necesaria. Entre la Administración educativa, sanitaria y social se deben establecer mecanismos de coordinación adecuados para que, una vez detectados los casos de acoso escolar y ciberacoso en cualquiera de los ámbitos, pueda existir una coordinación fluida*

*y eficaz entre el personal de los distintos ámbitos. No ofrecer a los menores afectados por el acoso una respuesta oportuna y eficaz conlleva un maltrato institucional.*

*8) La participación del alumnado es una herramienta necesaria para intervenir en los casos de acoso escolar y ciberacoso. Niños y niñas son protagonistas de su propia vida y deben participar en las decisiones que les afectan en todos los ámbitos donde se desarrollan, entre los que se incluye el escolar. Por tal motivo deben participar activamente en la elaboración de planes, programas o normas sobre asuntos relacionados con la convivencia escolar.»*

...

## 4.2. Colaboración con otras Defensorías y organismos públicos

...

En 2017 se ha celebrado la **21ª Conferencia de la Red Europea de los derechos del niño (ENOC)**, de la que el Defensor del Menor de Andalucía forma parte, donde se debatió sobre la educación sexual y afectiva integral de los menores y su derecho a ser informados.

A continuación reproducimos la declaración realizada por los miembros de ENOC instando a los gobiernos de los países, a la Comisión Europea y al Consejo de Europa a realizar una serie de acciones para garantizar el derecho de niños y niñas a una educación sexual y afectiva integral.

**Red Europea de Defensores de la Infancia (ENOC). Declaración adoptada a la 21ª Asamblea General de la ENOC sobre “una educación sexual y afectiva integral: el derecho de los niños y adolescentes a ser informados**

**ENOC recomienda las siguientes acciones para reforzar la educación sexual y afectiva integral**

### **1. Los niños tienen derecho a estar seguros**

La educación sexual y afectiva integral proporciona un amplio apoyo al desarrollo y al crecimiento de niños y jóvenes. Por ejemplo, la educación para la seguridad de los niños promueve su autoestima y la confianza en sí mismos, aborda sus habilidades, su capacidad de recuperación emocional y bienestar, sus habilidades interactivas y buenas relaciones interpersonales y les anima a hablar de problemas difíciles. La educación para la seguridad enseña habilidades infantiles que pueden ayudarles a evitar el acoso escolar, la violencia, la incitación, el acoso y el abuso

sexual o, en caso de que acaben en estas situaciones, les ayudan a protegerse, defender los límites e informar a un adulto responsable. Esto, a su vez, conlleva que los adultos sean más sensibles a los problemas de los niños y los jóvenes.

Una idea falsa es que sólo debe dárseles una respuesta si hacen una pregunta y sólo a la pregunta que hacen. Esto no tiene en cuenta el hecho de que los niños socializan de forma temprana y aprenden tabús y normas, lo que puede significar que no es probable que pregunten nada. Esto es particularmente el caso si un tema causa molestias entre los adultos, los niños sensibles, tímidos o asustados se mantienen en silencio. También los niños no siempre son conscientes o son capaces de preguntar sobre sus derechos o cuestiones éticas. Por estos motivos, es necesario animarles a preguntar, preguntarse y expresarse.

ENOC insta a los gobiernos a dar apoyo a los padres y profesionales para escuchar a los niños y capacitarles para expresar sus puntos de vista y también los miedos. Debe guiarse a los padres y profesionales en el desempeño de esta función y ayudarles a dar una educación sexual y afectiva.

## **2. La educación sexual y afectiva desde la primera infancia**

Los niños expresan su sexualidad y curiosidad de diferentes formas en casa, en la guardería y en la escuela, pero los adultos pueden anular su derecho y necesidad de educación sexual. Por ejemplo, los niños de 0 a 6 años pueden hacer preguntas o expresar su sexualidad a través de su comportamiento diariamente. Los profesionales de la educación y el cuidado de la primera infancia suelen dejarse sin formación ni instrucciones sobre cómo responder a los niños y deben adivinar lo que constituye un comportamiento normal, desviado o alarmante. Debe asegurarse que los niños no tengan miedo de dirigirse a un adulto con cualquier pregunta o problema y que todas las preguntas que tienen los niños sean respuestas.

Los miedos y las ideas falsas causan resistencia a la educación sexual y afectiva apropiada para la edad de los niños. Los adultos no sólo no han recibido ninguna educación sexual y afectiva de alta calidad adecuada al desarrollo durante su infancia, sino que muchos tienen experiencias negativas de información mal proporcionada. Esto plantea comprensibles miedos, inquietudes y un deseo de proteger a sus propios hijos. Además, la información de poca calidad disponible en internet y el contenido que pone en peligro el desarrollo de los niños aún hacen más necesario proporcionar a los niños y a sus padres o tutores una educación sexual de alta calidad, atendiendo a las necesidades específicas del niño.

Las competencias de los profesionales y la voluntad de implementar la educación sexual y afectiva integral varían y los niños no reciben respuestas e información equitativa, fiables, adecuadas para la edad, para garantizar su bienestar y desarrollo. Los síntomas de problemas o abusos relacionados con la salud pueden pasar desapercibidos o ignorarse. Un joven necesita información exhaustiva de manera oportuna en todas las áreas relacionadas con la educación sexual y afectiva integral. Debe planificarse y acordarse cómo responder, por ejemplo, a preguntas sobre el embarazo, como empieza y se da a luz. ENOC señala que la obligatoria “educación para la salud” que incluye un currículum de educación sexual y afectiva integral ha hecho reducir los abortos adolescentes.

ENOC recomienda que se incluya una formación en educación sexual y afectiva integral obligatoria y de alta calidad dentro de la educación infantil, primaria y secundaria. Los profesionales, por ejemplo, los profesores, con apoyo externo, deben tener una educación adecuada y una formación sobre educación sexual y afectiva integral.

### **3. Los servicios de asesoramiento y atención sanitaria deberían satisfacer las necesidades de los niños**

Una parte de la educación sexual y afectiva integral de alta calidad es proporcionar a los niños servicios de atención médica fácilmente accesibles que les den la oportunidad de acceder a asesoramiento y a servicios personales. Es especialmente importante que los servicios respeten el derecho del niño a ser informado y el derecho a la privacidad. Los niños y adolescentes también deben tener la oportunidad de acceder a los servicios de forma independiente. Además, la anticoncepción debe ser gratuita. Se recomienda la integración de servicios como parte del entorno escolar. Esto puede aumentar el acceso a la información y a servicios adecuados.

Las habilidades profesionales de los profesionales de la salud se definen fuertemente por su capacidad de escuchar a los niños y sus habilidades en contactos presenciales con niños. Los profesionales deben tener el tiempo suficiente para conocer a los niños. Deben tener competencias fuertes y la actitud correcta para tratar, por ejemplo, cuestiones relacionadas con las minorías sexuales y poner fin a la discriminación de las personas LGTBI. La clave es reconocer que un niño puede dar muestra de una relación y de problemas de salud sexual durante un examen de salud regular y periódico.

ENOC recomienda el fortalecimiento de la calidad y la disponibilidad de los servicios de salud sexual. Hay que mejorar las competencias de los contactos presenciales de los profesionales de la salud con los niños y adolescentes.

#### **4. Es necesario consolidar la base de conocimiento**

En Europa faltan datos sobre la calidad y el nivel de la educación sexual y afectiva infantil. Con datos sobre la situación actual, sería posible desarrollar servicios, elaborar planes de defensa necesaria e impulsar estrategias de comunicación.

Los gobiernos deben desarrollar indicadores para medir la salud sexual de los niños y adolescentes. No obstante, la producción de datos no es suficiente; es necesario hablar con los hijos para escuchar sus opiniones y experiencias. Es importante que los indicadores contengan datos de experiencia de niños y adolescentes y datos sobre el bienestar de los niños disponibles en diferentes registros de datos.

ENOC recomienda que la Comisión Europea y el Consejo de Europa inicien conjuntamente la preparación de un informe periódico, p. ej. cada tres años, sobre el estado de la educación sexual y afectiva de los niños. Los gobiernos nacionales y regionales deben lanzar campañas en las redes sociales sobre la educación afectiva y sexual.

#### **5. Los tratados internacionales son vinculantes para toda los estados parte: las obligaciones de los tratados internacionales deben tomarse en serio**

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño reconoce el derecho de los niños a la educación sexual y afectiva. Los niños tienen derecho a ser informados, a la educación, al derecho a la salud y al derecho a la no discriminación. Los motivos culturales o religiosos no pueden anular la obligación del Estado de seguir el derecho internacional.

La Red de Defensores Europeos para la Infancia reconoce la necesidad de fortalecer el cumplimiento eficiente de los derechos de los niños. Además de las obligaciones establecidas en la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño, que pueden promover la salud sexual de los niños, es necesario conocer los comentarios generales emitidos por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

ENOC insta a los gobiernos a tomar medidas efectivas para implementar la educación sexual y afectiva, e incluir en sus informes periódicos al Comité de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño referencias a las acciones llevadas a cabo para promoverlo.

El Foro 2017 de la Red Europea de Jóvenes Asesores ENYA (European Network of Young Advisors) se ha organizado con el apoyo de la Oficina del Defensor de los Derechos de los Niños de Francia y se celebró con el título «El camino hacia

el respeto, la información y la opinión: Explorando y apoderando la identidad de los jóvenes y sus relaciones» el 29-30 de junio de 2017 en París, Francia.

Veintidós dos jóvenes de once instituciones miembros de ENOC participaron en el Foro de ENYA de dos días en París, acompañados de coordinadores de ENYA y asistidos por defensores o adjuntos por los derechos de los niños de diferentes instituciones y países.

Estas recomendaciones fueron presentadas por algunos de estos jóvenes ante la 21ª Conferencia Anual de ENOC, que tuvo lugar en Helsinki, en septiembre de 2017.

### **Recomendaciones de la Red Europea de Asesores Jóvenes (ENYA)**

Como parte de la elaboración de esta declaración el ENOC se relacionó con niños y jóvenes de toda Europa y presentaron una serie de recomendaciones que son diferentes y, en ocasiones, reflejan las anteriores. Estas aparecen enumeradas a continuación como una indicación vital de la importancia de escuchar directamente a aquellos afectados directamente por los actuales programas deficientes de educación sexual y afectiva en diferentes países.

- Las conversaciones interactivas para jóvenes sobre educación sexual deben realizarse en las escuelas, con el apoyo de profesionales especializados que deberían ayudar a los niños y jóvenes a construir relaciones saludables e identificar relaciones abusivas/pocos saludables. En estas charlas deben utilizarse herramientas adecuadas para el niño adecuado, como animaciones, vídeos, películas, etc.
- Deben normalizarse las diferentes relaciones, debemos dejar de señalarlas y acabar con la discriminación LGTBI.
- Los orientadores deben estar presentes y disponibles para los estudiantes de todas las escuelas. Estos orientadores deben tener una educación y experiencia relevantes, de forma que puedan abordar correctamente las preocupaciones de los estudiantes, ayudándolos a superarlas y dándoles consejos. El personal escolar debería poder derivar a los estudiantes a servicios de apoyo o profesionales de la comunidad, cuando corresponda, para cuestiones particulares.
- Todos los profesores deberían ser educados específicamente para ayudar a los jóvenes a establecer relaciones saludables y a identificar relaciones abusivas/ poco saludables. Los educadores deberían estar más capacitados para reconocer la discriminación LGTBI, el acoso sexual y poder hablar libremente de la educación emocional y sexual, si fuera necesario.

- Las campañas educativas deben ir orientadas a apoderar a los jóvenes para que puedan formarse su propia identidad y orientación sexual.
- Los servicios sanitarios de género deberían estar disponibles en las escuelas.
- Debe ponerse fin al estigma social en cuanto a la virginidad. Hay que reforzar las sanciones a los médicos que entregan certificados de virginidad.
- Proporcionar acceso de los jóvenes a contraceptivos.
- La formación para los padres debería incluir cómo hablar con los niños sobre el sexo sin ser juzgados y eliminando los tabús. Deben organizarse actividades conjuntas que incluyan a los padres e hijos para promover la comunicación para que los jóvenes puedan pedir ayuda.

### 4.3. Colaboración con el Parlamento de Andalucía

...

En este ámbito, hemos tenido la oportunidad de analizar el **proyecto de Ley de personas con discapacidad en Andalucía** (BOPA de 15 septiembre de 2016) al contener diversas referencias a los derechos de las personas menores de edad afectadas por algún tipo de discapacidad.

Varias fueron las observaciones realizadas al mencionado proyecto normativo, si bien, de todas ellas destacamos las siguientes:

1) **Respecto del ámbito educativo:** Comienza el Proyecto dedicando un precepto a la protección del derecho a la educación para las personas con discapacidad, garantizándoles el acceso a una **educación inclusiva permanente y de calidad** que les permita su realización personal y social en igualdad de condiciones. Sin embargo, este loable principio ya venía siendo recogido en las leyes educativas, tanto estatal como autonómica, así como en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Es así que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, vigente en la actualidad, se inspira, entre otros, en los principios de equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no-discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Para garantizar la equidad, el Título II de la mencionada Ley determina los grupos de estudiantes que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria

por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Y así define al alumnado con necesidades educativas especiales a quienes requieren por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de conducta.

La Comunidad Autónoma de Andalucía cuenta desde 2008 con una Ley propia en materia educativa (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía). El Título III lo dedica a la **Equidad en la Educación**, destacando el cambio de denominación en la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales que ahora se denomina **alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**, entendiéndose por tal aquel, entre otros, el que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de discapacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial. Además. El Sistema garantiza su acceso y permanencia, y su escolarización se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa.

Por otra parte, la Ley de Educación andaluza realiza una remisión expresa a la Ley Orgánica de Educación y a la Ley de Solidaridad en la Educación de Andalucía respecto a la forma y características en que se desarrollará la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sin perjuicio de las peculiaridades que se contienen en este texto.

En relación con los recursos humanos y materiales para la debida atención educativa de este alumnado, la citada norma dispone que los centros docentes que atiendan a este alumnado dispondrán de los medios, de los avances técnicos y de los recursos específicos que permitan garantizar la escolarización de este alumnado en condiciones adecuadas.

También con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, esta Ley educativa impone a las Administraciones públicas la obligación de fomentar ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas, estableciendo una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

Por tanto, como podemos comprobar, el reconocimiento del derecho al acceso a la educación para los menores con discapacidad está ya garantizado con las normas citadas. Ahora bien, **el problema no se centra en el reconocimiento formal del derecho sino en la puesta en práctica de las actuaciones para su**

## **efectivo ejercicio. Y es que la inclusión oficial o formal siempre ha ido por delante de la inclusión real.**

Hemos de tener en cuenta que los alumnos con discapacidad constituyen uno de los grupos con mayores riesgos de exclusión escolar y, por consiguiente, de exclusión social. De ahí que la calidad en la atención educativa que se les preste se convierta en un objetivo de primer orden para un sistema educativo que pretenda conseguir una educación para todas las personas.

Sin embargo, poca efectividad tendrán estas loables proclamas si paralelamente no se dota a los colegios e institutos de los recursos personales y materiales necesarios para atender las necesidades específicas y diversas de cada alumno o alumna. Y es precisamente en este aspecto, en la **insuficiencia de medios personales** a los centros educativos, donde se centra, en este ámbito, el mayor número de reclamaciones que año tras año tramitamos en la Institución. Un asunto que se ha visto agravado con la crisis económica que nos azota y la paralela contención del gasto público que ha motivado que la atención que recibe el alumnado con discapacidad haya sufrido un retroceso en los últimos tiempos, con el consiguiente y comprensible temor de la comunidad educativa a que los sustanciales avances que con tanto esfuerzo se han conseguido en este ámbito puedan verse afectados de manera negativa.

Por otro lado, nos parece interesante que el Proyecto utilice el concepto de **"inclusión"** en lugar de "integración" como recogen las normas precedentes. Inclusión e integración son términos que en muchas ocasiones se utilizan como conceptos iguales que comparten un mismo significado, sobretodo en el ámbito educativo, sin embargo, no son términos sinónimos.

De este modo, la educación inclusiva no sólo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Por lo tanto, inclusión total significaría la **apuesta por una escuela que acoge la diversidad general**, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela. La integración, sin embargo, se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales. Propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con necesidades especiales; supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación.

Por otro lado, el Proyecto omite la referencia a la **gratuidad de la educación** para el alumnado con discapacidad. Señala que la misma será inclusiva permanente y de calidad pero ninguna mención a su carácter gratuito.

Desde la Defensoría postulamos por incluir esta referencia a las características de la educación para las personas con discapacidad, acorde con lo recogido en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, que dispone que **las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.**

De otro lado, el Proyecto dedica otro precepto (artículo 16) a enumerar las medidas que el Sistema público educativo de Andalucía llevará a efecto para garantizar la atención educativa al alumnado con discapacidad con necesidades especiales de apoyo. Al respecto debemos incidir nuevamente en que todas estas acciones y medidas ya se encuentran recogidas en otras normas educativas, si bien el problema radica en la ausencia de medios suficientes para su puesta en práctica.

Sin perjuicio de lo señalado, consideramos que el Proyecto debería contener una referencia expresa a determinadas medidas que, en nuestro criterio, son necesarias para la debida atención educativa del alumnado con discapacidad. Nos referimos a la **colaboración con las familias y a la formación del profesorado.**

Ciertamente la colaboración entre familias y los centros escolares se presenta como un factor necesario con efectos altamente positivos no sólo para el alumnado sino también para padres y madres, profesorado, colegio y, en general, para toda la comunidad educativa. Son muchas las voces que proclaman que la participación de padres y madres en la vida escolar tiene significativas repercusiones en el rendimiento del alumnado del mismo modo que mejora las relaciones paterno-filiales y las actitudes de los progenitores hacia el hecho educativo.

Así, los esfuerzos de los profesionales en el proceso evolutivo de muchos de estos alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo deben tener una continuidad en el ámbito familiar y, viceversa. De ahí que la colaboración a la que aludimos se haga más patente y necesaria en el caso de estos niños y niñas, los cuales, en muchas ocasiones, padecen importantes problemas de comunicación.

Por otro lado, desde nuestra Institución tenemos la firme convicción de que los **profesionales** que trabajan con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo están rindiendo un servicio de considerable importancia social al desempeñar un papel fundamental para que niños y niñas puedan alcanzar su desarrollo y bienestar personal, así como para ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades claves que necesitan como personas. Es por ello que nos parece de suma importancia que el Proyecto reconozca como una de las medidas a adoptar la necesaria formación de los profesionales.

Para concluir este apartado hemos de destacar que la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 24, hace una especial referencia a asegurar la educación de las personas, y en particular **los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos**, imponiendo a los Estados la obligación de adoptar medidas pertinentes para emplear a profesionales que estén cualificados en lenguaje de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. La referencia explícita a este colectivo de alumnos no se recoge en el Proyecto.

Finalmente el Proyecto contempla los **servicios complementarios educativos** señalando que se realizarán convocatorias específicas de becas y ayudas para este alumnado cuando las circunstancias así lo exijan.

Por las características de estos alumnos y por las necesidades de sus familias, los servicios complementarios se convierten en un instrumento de especial relevancia para la anhelada conciliación de la vida familiar y laboral, para la continuidad del proceso de estimulación y formación del alumnado, y también como alternativa para la ocupación del tiempo libre de estos niños, niñas y jóvenes que tan difícil acceso tienen a determinadas actividades de ocio.

En nuestro trabajo somos testigos de las importantes dificultades y limitaciones que tienen muchos alumnos con discapacidad para acceder a los servicios complementarios, especialmente el comedor escolar, por lo que entendemos que el Proyecto debe contener una referencia explícita al derecho del alumnado con discapacidad a acceder a estos servicios educativos en igualdad de condiciones que el resto del alumnado, sin perjuicio de que para tal fin se realicen convocatorias específicas de ayudas públicas.

**2) Respeto de la coordinación administrativa:** Valoramos positivamente las distintas alusiones del Proyecto a la necesaria coordinación entre el ámbito sanitario, social y educativo. Sin embargo, echamos en falta que no se haya hecho alusión al ámbito educativo, en el artículo 13, cuando contempla las medidas del Sistema sanitario público. En efecto, la última de las medidas señaladas se refiere a la coordinación de las actuaciones con los servicios sociales para prestar una atención integral a las necesidades de las personas con discapacidad. Consideramos que el precepto debe incluir que cuando se trate de menores en edad escolarizados, sea cual sea el nivel educativo, la coordinación debe hacerse extensiva también al ámbito educativo.

Este proyecto ha culminado en la Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía (BOJA nº 191 de 4 de octubre de 2017).

...

Para concluir este apartado nos referimos a la **comparecencia del titular de la Institución ante la Comisión de Educación** del Parlamento el 9 de marzo para someter a consideración el informe especial sobre el acoso escolar y ciberacoso en Andalucía.

El trabajo fue objeto de debate entre los distintos grupos políticos, destacando la trascendencia del asunto abordado.



<http://www.defensordelmenordeandalucia.es/acoso-escolar-y-ciberacoso-prevencion-deteccion-y-recuperacion-de-las-victimas>

## 7. ANEXO ESTADÍSTICO

### 7.1. Relación de actuaciones de oficio

**Queja 17/0164**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación de Cádiz, al Ayuntamiento de San Fernando y a la Dirección General de Planificación y Centros, relativa a los problemas de mantenimiento de centros escolares cedidos por el Ministerio de Defensa.

**Queja 17/0473**, dirigida a Delegación Territorial de Educación en Sevilla, relativa a las condiciones en las que se encuentra el alumnado de los centros educativos en Alcalá de Guadaíra por las bajas temperaturas en las aulas.

**Queja 17/1720**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a presuntos casos de acoso escolar en centros educativos públicos ubicados en los municipios de Fuengirola y Estepona, de la provincia de Málaga.

**Queja 17/1815**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Sevilla, relativa a la negativa de los padres a continuar llevando a sus hijos a un colegio de infantil y primaria ante los problemas conductuales que presenta un alumno.

**Queja 17/2996**, dirigida a la Consejería de Educación, relativa a las condiciones de climatización existentes en los centros docentes de titularidad pública de Andalucía.

**Queja 17/5284**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación de Cádiz, relativa al recorte de horario de los servicios de un profesional técnico de integración social (monitor de educación especial) en CEIP Río San Pedro de Puerto de la provincia de Cádiz.

**Queja 17/5407**, dirigida a la Consejería de Educación, relativa al seguimiento del cumplimiento del plan de actuación en centros específicos de educación especial en Andalucía 2012-2015.

**Queja 17/5427**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a la ausencia de un profesional técnico de integración social (monitor de educación especial) para atender a 16 alumnos con discapacidad en el IES Los Llanos de Álora (Málaga).

**Queja 17/5922**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a presuntas irregularidades en el servicio complementario de comedor en el CEIP Virgen de Belén, de Málaga.

**Queja 17/5942**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Sevilla, relativa a las deficiencias en infraestructuras e instalaciones en IES Carlos Haya, de Sevilla.

**Queja 17/6527**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Granada, relativa a la ausencia de cobertura de plaza por incapacidad temporal de su titular de un profesional técnico de integración social (monitor de educación especial) en el IES Francisco Giner de los Ríos en Motril.

**Queja 17/6667**, dirigida al Ayuntamiento de Vélez Málaga, relativa a la existencia de una plaga de pulgas en CEIP Augusto Santiago Bellido, de Vélez-Málaga.

**Queja 17/6670**, dirigida a la Consejería de Educación, relativa a la nueva gestión de la primera etapa de la Educación infantil tras la aprobación del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, sobre la Educación infantil de 0-3 años.

**Queja 17/6684**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a la denuncia por el encierro durante cinco horas en el autobús que presta el servicio de transporte escolar de una menor de tres años de edad.